

UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
ESCUELA DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN
EDUCATIVA



COMPETENCIAS DIGITALES Y DESEMPEÑO DOCENTE DE LA
FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN
Y HUMANIDADES, UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA, 2024

TESIS

Presentada por:

Mtro. José Luis Gonzales Apaza
ORCID: 0000-0001-9610-4776

Asesor:

Dra. Rina María Álvarez Becerra
ORCID: 0000-0002-5455-6632

Para obtener el grado académico de:

DOCTOR EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN
EDUCATIVA

TACNA – PERÚ

2026

UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
ESCUELA DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN
EDUCATIVA



COMPETENCIAS DIGITALES Y DESEMPEÑO DOCENTE DE LA
FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN
Y HUMANIDADES, UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA, 2024

TESIS

Presentada por:

Mtro. José Luis Gonzales Apaza
ORCID: 0000-0001-9610-4776

Asesor:

Dra. Rina María Álvarez Becerra
ORCID: 0000-0002-5455-6632

Para obtener el grado académico de:

DOCTOR EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN
EDUCATIVA

TACNA – PERÚ

2026

**UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
ESCUELA DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN
EDUCATIVA**

Tesis

**“COMPETENCIAS DIGITALES Y DESEMPEÑO DOCENTE DE LA
FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN Y
HUMANIDADES, UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA, 2024”**

Presentada por:

Mtro. José Luis Gonzales Apaza

**Tesis sustentada y aprobada el 15 de enero del 2026; ante el siguiente jurado
examinador:**

PRESIDENTE: Dr. Pedro Ronald CÁRDENAS RUEDA

SECRETARIO: Dra. Mabel CÁRDENAS HERRERA

VOCAL: Dr. Alberto CÁCERES HUAMBO

ASESOR: Dra. Rina María ÁLVAREZ BECERRA

Declaración Jurada de Originalidad

Yo José Luis Gonzales Apaza en calidad de estudiante del Doctorado en Educación con mención en Docencia Universitaria y Gestión Educativa de la Escuela de Postgrado de la Universidad Privada de Tacna, identificado con DNI 00793297.

Soy autor de la tesis titulada: “Competencias Digitales y Desempeño Docente de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades, Universidad Privada De Tacna, 2024”, con asesora: Dra. Rina ALVAREZ BECERRA.

DECLARO BAJO JURAMENTO

Ser el único autor del texto entregado para obtener el grado académico de Doctor, y que tal texto no ha sido entregado ni total ni parcialmente para obtención de un grado académico en ninguna otra universidad o instituto, ni ha sido publicado anteriormente para cualquier otro fin.

Así mismo, declaro no haber trasgredido ninguna norma universitaria con respecto al plagio ni a las leyes establecidas que protegen la propiedad intelectual.

Declaro, que después de la revisión de la tesis con el software Turnitin se declara 14 % de similitud, además que el archivo entregado en formato PDF corresponde exactamente al texto digital que presento junto al mismo.

Por último, declaro que para la recopilación de datos se ha solicitado la autorización respectiva a la empresa u organización, evidenciándose que la información presentada es real y soy conocedor de las sanciones penales en caso de infringir las leyes del plagio y de falsa declaración, y que firmo la presente con pleno uso de mis facultades y asumiendo todas las responsabilidades de ella derivada.

Por lo expuesto, mediante la presente asumo frente a LA UNIVERSIDAD cualquier responsabilidad que pudiera derivarse por la autoría, originalidad y veracidad

del contenido de la tesis, así como por los derechos sobre la obra o invención presentada. En consecuencia, me hago responsable frente a LA UNIVERSIDAD y a terceros, de cualquier daño que pudiera ocasionar, por el incumplimiento de lo declarado o que pudiera encontrar como causa del trabajo presentado, asumiendo todas las cargas pecuniarias que pudieran derivarse de ello en favor de terceros con motivo de acciones, reclamaciones o conflictos derivados del incumplimiento de lo declarado o las que encontrasen causa en el contenido de la tesis, libro o invento.

De identificarse fraude, piratería, plagio, falsificación o que el trabajo de investigación haya sido publicado anteriormente; asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad Privada de Tacna.

Lugar y fecha: Tacna, 15 de enero del 2026.



José Luis Gonzales Apaza

DNI: 00793297

Dedicatoria

A la memoria de mi padre, cuya ausencia se convierte en fuerza para seguir avanzando; a mi madre, por su amor inquebrantable y su apoyo constante; y a mi hija, luz de cada uno de mis días. Este logro es nuestro.

Agradecimientos

A Dios, por ser mi guía constante, por sostenerme en los momentos de dificultad y no permitirme caer ante las adversidades.

Gracias por darme la paciencia necesaria para esperar con fe y la fortaleza para seguir adelante en este largo camino.

Cada paso ha sido posible por tu amor y presencia en mi vida.

Índice de Contenidos

Dedicatoria.....	vii
Agradecimientos.....	viii
Índice de Contenidos.....	ix
Índice de Tablas	xiii
Índice de Figuras	xv
Índice de Apéndices	xvii
Resumen	xviii
Abstract.....	xix
Introducción	1
1. Capítulo I: El problema.....	3
1.1. Planteamiento del Problema.....	3
1.2. Formulación del Problema	6
1.2.1. Interrogante Principal.....	6
1.2.2. Interrogantes Secundarias	6
1.3. Justificación de la Investigación	7
1.3.1. Justificación Teórica	7
1.3.2. Justificación Metodológica	8
1.3.3. Justificación Social.....	9
1.3.4. Justificación Práctica.....	9
1.3.5. Justificación Técnica.....	10
1.4. Objetivos de la Investigación	11
1.4.1. Objetivo General	11
1.4.2. Objetivos Específicos.....	11
2. Capítulo II: Marco Teórico.....	12
2.1. Antecedentes de la Investigación	12
2.1.1. Antecedentes Internacionales.....	12
2.1.2. Antecedentes Nacionales	14

2.1.3.	Antecedentes Regionales	16
2.2.	Bases Teóricas.....	18
2.2.1.	Competencias Digitales.....	18
2.2.2.	Definición de Conceptos	19
2.2.3.	Teoría del Marco Europeo de Competencia Digital	23
2.2.4.	Dimensiones de las Competencias Digitales.....	24
2.2.5.	Indicadores de las Competencias Digitales.....	27
2.2.6.	Impacto de las Competencias Digitales en la Educación.....	28
2.2.7.	Competencias Digitales en el Ámbito Laboral	29
2.2.8.	Competencias Digitales en el Ámbito Laboral Docente	30
2.2.9.	Las TICs	31
2.2.10.	Características de las TICs	32
2.2.11.	Comunidades Virtuales para el Aprendizaje (CVA).....	33
2.2.12.	Actitud Hacia las Competencias Digitales	35
2.2.13.	Dimensiones de la Actitud Hacia las TIC	35
2.2.14.	Tipo de Actitud de los Docentes Universitarios Sobre el uso Educativo de las TIC	37
2.2.15.	Factores que Influyen en la Actitud Hacia las TIC	38
2.2.16.	Desempeño Docente.....	40
2.2.17.	Definiciones del Desempeño Docente	41
2.2.18.	Teoría del Desempeño Docente basada en el Enfoque de Desarrollo Profesional Integral del Docente	44
2.2.19.	Teoría del Desempeño Docente basada en el Marco de Enseñanza de Danielson	45
2.2.20.	Dimensiones del Despeño Docente.....	46
2.2.21.	Competencias del Docente	50
2.2.22.	Factores del Desempeño Docente	54
2.2.23.	Los Estándares de Desempeño Docente en el Aula.....	55
2.2.24.	Características de los Estándares de Desempeño Docente en el Aula..	56
2.2.25.	Evaluación del Desempeño Docente.....	57
2.2.26.	Estrategias para la Evaluación del Desempeño Docente	59

2.3.	Definición de Conceptos	61
2.3.1.	Competencias Digitales.....	61
2.3.2.	Desempeño Docente.....	61
2.3.3.	Entornos Virtuales de Aprendizaje	61
3.	Capítulo III: Marco Metodológico	62
3.1.	Hipótesis.....	62
3.1.1.	Hipótesis General	62
3.1.2.	Hipótesis Específicas	62
3.2.	Operacionalización de Variables.....	63
3.2.1.	Variable Independiente	63
3.2.2.	Variable Dependiente.....	65
3.3.	Tipo de Investigación	67
3.4.	Nivel de Investigación.....	68
3.5.	Diseño de Investigación	68
3.6.	Ámbito y Tiempo Social de la Investigación	68
3.7.	Población y Muestra.....	68
3.7.1.	Unidad de Estudio	68
3.7.2.	Población.....	69
3.7.3.	Población Censal.....	69
3.8.	Procedimiento, Técnicas e Instrumentos	69
3.8.1.	Procedimiento	69
3.8.2.	Técnicas.....	70
3.8.3.	Instrumentos.....	71
4.	Capítulo IV: Resultados	73
4.1.	Descripción del Trabajo de Campo.....	73
4.1.1.	Validez de Instrumentos.....	73
4.1.2.	Prueba de Confiabilidad de Instrumentos	75
4.2.	Diseño de la Presentación de Resultados	78

4.2.1.	Resultados Generales del Estudio	79
4.2.2.	Resultado Descriptivo de la Variable Competencia Digital	81
4.2.3.	Descriptivo de Desempeño Docente	101
4.2.4.	Prueba Estadística	118
4.2.5.	Comprobación de Hipótesis	123
4.2.6.	Contrastación de Hipótesis General	131
4.2.7.	Discusión de Resultados	134
5.	Conclusiones	139
5.1.	Primera	139
5.2.	Segunda.....	139
5.3.	Tercera.....	140
5.4.	Cuarta	140
5.5.	Quinta.....	140
6.	Recomendaciones	142
6.1.	Primera	142
6.2.	Segunda.....	142
6.3.	Tercera.....	143
6.4.	Cuarta	143
6.5.	Quinta.....	143
7.	Referencias.....	145
8.	Apéndice.....	155

Índice de Tablas

Tabla 1. <i>Competencias básicas definidas sobre los procesos de desarrollo, en cada una de las dimensiones humanas</i>	50
Tabla 2. <i>Principales métodos y dimensiones de evaluación</i>	58
Tabla 3. <i>Operacionalización de la variable independiente</i>	65
Tabla 4. <i>Operacionalización de la variable dependiente</i>	66
Tabla 5 <i>Criterios de bondad de ajuste para AFC</i>	73
Tabla 6 <i>Índices de ajuste del modelo de Competencias digitales</i>	74
Tabla 7 <i>Índices de ajuste del modelo de Desempeño docente</i>	74
Tabla 8 <i>Interpretación del Alfa de Cronbach</i>	76
Tabla 9 <i>Análisis de confiabilidad del instrumento de Competencia digital</i>	76
Tabla 10 <i>Análisis de confiabilidad del instrumento de Desempeño docente</i>	77
Tabla 11 <i>Docentes según escuela profesional.</i>	79
Tabla 12 <i>Descriptivo de la dimensión de información de la variable competencia digital</i>	81
Tabla 13 <i>Docentes según el nivel de Información</i>	84
Tabla 14 <i>Descriptivo de la dimensión de comunicación de la variable competencia digital</i>	86
Tabla 15 <i>Docentes según el nivel de Comunicación</i>	89
Tabla 16 <i>Descriptivo de la dimensión creación de contenido de la variable competencia digital</i>	91
Tabla 17 <i>Docentes según el nivel de Creación de contenidos</i>	94
Tabla 18 <i>Descriptivo de la dimensión resolución de problemas de la variable competencia digital</i>	96
Tabla 19 <i>Docentes según el nivel de Resolución de problemas</i>	99
Tabla 20 <i>Docentes según el nivel de Competencia digital</i>	100
Tabla 21 <i>Descriptivo de la dimensión de planificación de la variable desempeño docente</i>	101
Tabla 22 <i>Docentes según el nivel de Planificación</i>	104

Tabla 23 <i>Descriptivo de la dimensión de didáctica de la variable desempeño docente</i>	105
Tabla 24 <i>Docentes según el nivel de Didáctica</i>	108
Tabla 25 <i>Descriptivo de la dimensión de personal de la variable desempeño docente</i>	109
Tabla 26 <i>Docentes según el nivel de Personal</i>	112
Tabla 27 <i>Descriptivo de la dimensión de investigación de la variable desempeño docente</i>	113
Tabla 28 <i>Docentes según el nivel de Investigación</i>	116
Tabla 29 <i>Docentes según el nivel de Desempeño docente</i>	117
Tabla 30 <i>Prueba de normalidad para las variables de estudio</i>	118
Tabla 31 <i>Análisis de relación entre competencia digital y desempeño docente</i> ..	120
Tabla 32 <i>Análisis de asociación entre información y desempeño docente</i>	124
Tabla 33 <i>Análisis de asociación entre comunicación y desempeño docente</i>	126
Tabla 34 <i>Análisis de asociación entre Creación de contenidos y desempeño docente</i>	128
Tabla 35 <i>Análisis de asociación entre Resolución de problemas y desempeño docente</i>	130
Tabla 36 <i>Análisis de asociación entre Competencia digital y desempeño docente</i>	132
Tabla 37. <i>Módulos del programa de fortalecimiento de las competencias digitales docentes</i>	194

Índice de Figuras

Figura 1 <i>Descriptivo de la dimensión de información de la variable competencia digital</i>	83
Figura 2 <i>Docentes según el nivel de Información</i>	84
Figura 3 <i>Descriptivo de la dimensión de comunicación de la variable competencia digital</i>	88
Figura 4 <i>Docentes según el nivel de Comunicación</i>	89
Figura 5 <i>Descriptivo de la dimensión creación de contenido de la variable competencia digital</i>	93
Figura 6 <i>Docentes según el nivel de Creación de contenidos</i>	94
Figura 7 <i>Descriptivo de la dimensión resolución de problemas de la variable competencia digital</i>	98
Figura 8 <i>Docentes según el nivel de Resolución de problemas</i>	99
Figura 9 <i>Docentes según el nivel de Competencia digital</i>	100
Figura 10 <i>Descriptivo de la dimensión de planificación de la variable desempeño docente</i>	103
Figura 11 <i>Docentes según el nivel de Planificación</i>	104
Figura 12 <i>Descriptivo de la dimensión de didáctica de la variable desempeño docente</i>	107
Figura 13 <i>Docentes según el nivel de Didáctica</i>	108
Figura 14 <i>Descriptivo de la dimensión de personal de la variable desempeño docente</i>	111
Figura 15 <i>Docentes según el nivel de Personal</i>	112
Figura 16 <i>Descriptivo de la dimensión de investigación de la variable desempeño docente</i>	115
Figura 17 <i>Docentes según el nivel de Investigación</i>	116
Figura 18 <i>Docentes según el nivel de Desempeño docente</i>	117
Figura 19 <i>Análisis comparativo entre información y desempeño docente</i>	124
Figura 20 <i>Análisis comparativo entre comunicación y desempeño docente</i>	126

Figura 21 <i>Análisis de asociación entre Creación de contenidos y desempeño docente</i>	128
Figura 22 <i>Análisis de asociación entre Resolución de problemas y desempeño docente</i>	130
Figura 23 <i>Análisis de asociación entre Competencia digital y desempeño docente</i>	132

Índice de Apéndices

Apéndice A.....	156
Apéndice B.....	160
Apéndice C.....	163
Apéndice D.....	167
Apéndice E.....	189

Resumen

Objetivo: Determinar cómo influyen las competencias digitales en el desempeño docente de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades de la Universidad Privada de Tacna. **Metodología:** El estudio utilizó un diseño , un nivel explicativo y una técnica cuantitativa básica. La unidad de estudio estuvo conformada por los docentes de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades. La población estuvo constituida por 81 docentes, considerándose una muestra censal debido al tamaño reducido de la población. Se utilizó la técnica de la encuesta y un cuestionario estructurado con escala tipo Likert. La validez del instrumento se estableció mediante juicio de expertos, mientras que la confiabilidad se verificó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose valores dentro del rango de alta confiabilidad. **Resultados:** Los resultados muestran una relación directa y altamente significativa entre las competencias digitales y el desempeño docente ($\chi^2 = 132.19$; $p < .001$). Las dimensiones de comunicación digital, creación de contenidos y resolución de problemas presentan asociaciones significativas, siendo esta última la de mayor impacto. En contraste, la dimensión información no evidenció relación significativa, lo que indica que el manejo informacional por sí solo no garantiza un mejor desempeño docente. **Conclusión:** Se concluye que las competencias digitales influyen de manera significativa en el desempeño docente de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades de la Universidad Privada de Tacna. Las dimensiones de comunicación, creación de contenidos y resolución de problemas digitales presentan mayor impacto, mientras que la competencia informacional no evidencia relación significativa. Estos resultados confirman la importancia de fortalecer las competencias digitales para mejorar la calidad del desempeño docente.

Palabras clave: Competencias digitales, desempeño docente, educación superior, innovación pedagógica, tecnología educativa.

Abstract

Objective: To determine how digital competencies influence teaching performance in the Faculty of Education, Communication Sciences, and Humanities at the Private University of Tacna. **Methodology:** The study employed a non-experimental cross-sectional design, an explanatory level, and a basic quantitative approach. The unit of analysis consisted of faculty members from the Faculty of Education, Communication Sciences, and Humanities. The population comprised 81 instructors, and a census sample was used due to the small population size. Data were collected using the survey technique and a structured questionnaire with a Likert-type scale. Instrument validity was established through expert judgment, while reliability was verified using Cronbach's alpha coefficient, yielding values within the high reliability range. **Results:** The findings reveal a direct and highly significant relationship between digital competencies and teaching performance ($\chi^2 = 132.19$; $p < .001$). The dimensions of digital communication, content creation, and problem solving show significant associations, with the latter having the greatest impact. In contrast, the information dimension did not show a significant relationship, indicating that information management alone does not guarantee improved teaching performance. **Conclusion:** It is concluded that digital competencies significantly influence teaching performance in the Faculty of Education, Communication Sciences, and Humanities at the Private University of Tacna. The dimensions of communication, content creation, and digital problem solving have a greater impact, whereas information competence does not show a significant relationship. These results confirm the importance of strengthening digital competencies to enhance the quality of teaching performance.

Keywords: Digital competencies, teaching performance, higher education, pedagogical innovation, educational technology.

Introducción

Las competencias digitales representan hoy un elemento clave en el desarrollo profesional de los docentes, especialmente dentro del ámbito universitario, donde la tecnología se ha convertido en una herramienta indispensable para la enseñanza, la comunicación y la gestión del conocimiento. En las instituciones de educación superior, estas competencias no solo facilitan la adaptación a los entornos virtuales, sino que también determinan la calidad del desempeño docente y su capacidad para responder a las exigencias pedagógicas de una sociedad cada vez más digitalizada.

Con el fin de maximizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades de la Universidad Privada de Tacna debe aumentar las capacidades digitales de sus profesores. La integración de recursos tecnológicos, el diseño de materiales digitales y la gestión de entornos virtuales son hoy factores determinantes que influyen directamente en la eficacia y la innovación educativa. En este contexto, se plantea el estudio sobre las competencias digitales y su influencia en el desempeño docente, con el fin de identificar el grado de desarrollo de estas capacidades y su impacto en la práctica pedagógica.

Para la elaboración y presentación de la investigación, el trabajo se estructura en seis capítulos.

El Capítulo I aborda la formulación del problema, la justificación, los objetivos de la investigación y las hipótesis propuestas.

El Capítulo II comprende el marco teórico, donde se describen los antecedentes, las bases conceptuales y los fundamentos teóricos que sustentan el estudio.

El Capítulo III detalla el marco metodológico, incluyendo el tipo y diseño de investigación, la población y muestra, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, el procedimiento aplicado y el análisis de los resultados.

En el Capítulo IV, se presenta el procesamiento e interpretación de los datos obtenidos a partir de las encuestas aplicadas a los docentes de la Facultad.

Finalmente, se exponen las conclusiones, recomendaciones, referencias y anexos, los cuales recogen los hallazgos más relevantes y orientan futuras acciones para el fortalecimiento de las competencias digitales docentes y la mejora continua del desempeño académico.

Capítulo I: El problema

1.1. Planteamiento del Problema

El desempeño docente en las universidades se ve afectado por varios factores, y las competencias digitales juegan un papel crucial en abordarlos. Muchos profesores carecen de formación pedagógica específica para incorporar con éxito la tecnología educativa en sus clases, lo que limita su capacidad para adaptarse a las exigencias de los alumnos de hoy en día. Sin embargo, mejorar las competencias digitales de los docentes no solo optimizaría su eficiencia y gestión del tiempo, sino que también permitiría una enseñanza más interactiva, adaptada a la diversidad estudiantil y capaz de ofrecer retroalimentación más efectiva.

En el ámbito internacional, la brecha digital tiene una connotación directa y crítica sobre el desempeño docente, ya que la falta de acceso equitativo a las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) impacta profundamente en la capacidad de los profesores para enseñar de manera efectiva. Los docentes, especialmente en contextos de países en desarrollo o regiones menos favorecidas, enfrentan grandes desafíos para la integración pedagógica debido a la falta de infraestructura, recursos y formación adecuada. Esto crea una disparidad significativa en la calidad de la enseñanza, ya que aquellos profesores con mejores accesos y competencias digitales pueden aprovechar herramientas interactivas, plataformas de aprendizaje y recursos multimedia para enriquecer sus clases, mientras que otros se ven limitados a métodos tradicionales que no siempre responden a las necesidades de los estudiantes actuales.

En España, el estudio de Garzón et al. (2020) reveló que los profesores universitarios tenían bajos niveles de habilidades digitales y que existía una fuerte

correlación entre el desarrollo de estas habilidades y la formación previa en TIC. La calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje se ve afectada por un desafío que limita la innovación pedagógica y la capacidad de los profesores para adaptarse a los contextos digitales. Por lo tanto, para garantizar el uso pedagógico exitoso de las TIC, es necesario reforzar la formación continua de los profesores en habilidades digitales.

Según Cabero y Llorente (2020), los docentes que no dominan las competencias digitales suelen enfrentarse a dificultades para incorporar tecnologías que favorezcan un aprendizaje más interactivo y colaborativo. Estos autores argumentan que el uso inadecuado o limitado de las TIC puede hacer que la enseñanza siga siendo unidireccional y menos atractiva para los estudiantes, lo que puede resultar en una disminución del interés y de los resultados académicos (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2020). Además, los profesores sin estas competencias pueden sentirse menos motivados o incluso inseguros en su rol, lo que afecta su desempeño general.

Pérez-González y Mena (2021) también destacan que la falta de capacitación digital puede aumentar la sobrecarga laboral de los docentes, ya que la preparación de clases, la evaluación y la gestión del aula se vuelven más complicadas sin el uso de herramientas digitales adecuadas. Los docentes que carecen de estas competencias pueden dedicar más tiempo a tareas administrativas y menos a la enseñanza efectiva, lo que reduce la calidad de la educación (Pérez-González & Mena, 2021).

Según el informe *The State of Broadband 2022*, publicado por la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT), en 2022, el 66% de la población mundial tenía acceso a Internet, pero esta cifra varía significativamente según la región. En África, solo el 39% de la población tenía acceso a Internet, mientras que en Europa la cifra era del 94%. La brecha digital también se observa entre grupos sociales y económicos. En general, las personas de los países desarrollados, las zonas urbanas y los grupos de ingresos altos tienen un mayor acceso y uso de las TIC que las personas de los países en desarrollo, las zonas rurales y los grupos de

ingresos bajos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2022).

Las responsabilidades de los maestros en el siglo XXI están estrechamente relacionadas con las habilidades y el contexto digitales. En este sentido, los dispositivos móviles deben integrarse en la educación para que puedan utilizarse como herramientas habituales. Los resultados de la investigación de Díaz y Serra (2020) señalan que a pesar de que los docentes están familiarizados con el manejo de herramientas digitales muy pocas veces se atreven a crear nuevos contenidos digitales personalizados, de igual forma, dentro de las fortalezas de los docentes se encontró que son expertos en utilizar los recursos que tienen a su disposición y sacar el máximo partido a sus ejercicios de formación, pero el Centro del Lago Maracaibo Oriental, en el Programa de Educación Informática de Venezuela, debería fomentar la integración tecnológica.

En el contexto nacional peruano, el problema de las competencias digitales se plantea en términos de la necesidad de mejorar la alfabetización digital de la población. Según el Estudio Nacional de Inclusión Digital 2022, publicado por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), solo el 22% de la población peruana tiene competencias digitales básicas, y el 48% no tiene ninguna competencia digital (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2022).

En el contexto local, la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades de la Universidad Privada de Tacna, con más de 30 años de funcionamiento, viene ofertando sus servicios académicos en las especialidades de Educación, Ciencias de la Comunicación y últimamente en Psicología, contando con personal docente estable y contratado, con amplia experiencia profesional, así como en la labor docente, Sin embargo, dado que los estudiantes ahora se están inscribiendo en programas de licenciatura, ha habido una considerable oposición al uso de herramientas de TI, lo que impide el logro de los objetivos especificados para la virtualización del proceso de enseñanza-aprendizaje, cuentan con competencias digitales y están habituados a estas tecnologías; lo cual puede facilitar la formación profesional, convirtiéndose en una opción importante, ante eventos inesperados como protestas, emergencias sanitarias, etc., que dificulten el traslado

de los estudiantes hacia el campus universitario; por estas razones se plantea la realización de la presente investigación.

El objetivo de este estudio es determinar cómo las competencias digitales influyen en la eficacia docente de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades de la Universidad Privada de Tacna en 2024. Este estudio es de gran importancia, ya que, en un contexto educativo cada vez más digitalizado, las habilidades tecnológicas de los docentes son esenciales para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. La integración efectiva de las tecnologías digitales permite a los profesores diseñar metodologías más interactivas, personalizadas y accesibles, lo que a su vez potencia la participación estudiantil y fomenta un aprendizaje más dinámico. Además, el análisis de estas competencias en un entorno universitario específico permitirá identificar las brechas existentes, proponiendo estrategias para fortalecer la formación digital de los docentes y mejorar así su rendimiento en el aula, adaptándose a las exigencias pedagógicas contemporáneas.

1.2. Formulación del Problema

1.2.1. *Interrogante Principal*

¿Cómo influyen las competencias digitales en el desempeño docente de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades, Universidad Privada de Tacna, 2024?

1.2.2. *Interrogantes Secundarias*

¿De qué manera incide la información de las competencias digitales en el desempeño docente de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades, Universidad Privada de Tacna, 2024?

¿Cómo influye la comunicación de las competencias digitales en el desempeño docente de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades, Universidad Privada de Tacna, 2024?

¿De qué manera influye la creación de contenidos de las competencias digitales en el desempeño docente de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades, Universidad Privada de Tacna, 2024?

¿Cuál es el nivel de influencia de la resolución de problemas de las competencias digitales en el desempeño docente de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades, Universidad Privada de Tacna, 2024?

1.3. Justificación de la Investigación

1.3.1. *Justificación Teórica*

La justificación teórica del presente proyecto radica en la necesidad de profundizar en la comprensión de las competencias digitales como un factor determinante en el desempeño docente dentro del contexto universitario. Según autores como Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo (2020), este desarrollo en el ámbito docente no solo se limita al uso de herramientas tecnológicas, sino también a la capacidad de integrarlas en procesos pedagógicos que favorezcan aprendizajes significativos y colaborativos. Desde esta perspectiva, la investigación contribuye a llenar un vacío teórico al explorar cómo dichas competencias impactan el desempeño docente en un entorno específico, como lo es la Facultad de Educación de la Universidad Privada de Tacna. Adicionalmente, este estudio se fundamenta en teorías del aprendizaje mediado por tecnologías, tales como la Comunidad de Investigación planteada por Garrison y Anderson (2016), que destaca la interacción entre las dimensiones cognitiva, social y docente en ambientes educativos digitales. Este marco teórico permite analizar cómo los docentes pueden mejorar la calidad educativa a través de metodologías innovadoras que combinen competencias pedagógicas tradicionales con habilidades digitales. Así, la investigación no solo

busca validar hipótesis previas, sino también aportar un marco teórico aplicable a contextos similares en otras instituciones educativas. Por último, este trabajo se alinea con las metas establecidas por organismos internacionales, como la UNESCO y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), específicamente el ODS 4, que promueve una educación inclusiva y de calidad. La investigación añade una dimensión práctica a estos lineamientos, reforzando la base teórica para futuras investigaciones.

1.3.2. *Justificación Metodológica*

Desde una perspectiva metodológica, este estudio ofrece un diseño sólido que garantiza la validez y fiabilidad de los datos obtenidos; sin embargo, la Escala de Medición de la Competencia Digital debe modificarse en la ciudad de Tacna, validado por Pérez-Escoda y Rodríguez (2016) y el cuestionario desempeño docente realizado por Mel (2023), contribuyendo con dos instrumentos confiables y válidos, pudiendo ser utilizados en próximas investigaciones, debido a la importancia de las variables consideradas para el presente estudio. Estos instrumentos no solo son relevantes para medir las variables de interés, sino que también han demostrado ser confiables en contextos educativos similares. La metodología empleada sigue un enfoque cuantitativo, lo cual permite identificar relaciones significativas entre las competencias digitales y el desempeño docente mediante técnicas estadísticas avanzadas, como análisis de regresión y correlación. Este enfoque garantiza que los resultados obtenidos sean generalizables y aplicables a otros contextos educativos. Además, el diseño metodológico incluye un análisis exhaustivo de las dimensiones específicas de cada variable, lo que permite desglosar los resultados y proporcionar recomendaciones prácticas y concretas.

Este proyecto también contribuye al desarrollo metodológico en la, asegurando su pertinencia cultural y educativa. Esto abre la posibilidad de replicar y comparar los hallazgos en otros escenarios, promoviendo así la creación de un cuerpo de conocimiento metodológico sólido que enriquezca la investigación educativa.

1.3.3. *Justificación Social*

La dimensión social de esta investigación radica en su capacidad para impactar positivamente en la calidad educativa de la Facultad de Educación de la Universidad Privada de Tacna y, por extensión, en la formación de futuros profesionales. Al mejorar las competencias digitales de los docentes, se fomenta una enseñanza más inclusiva y adaptada a las necesidades actuales de los estudiantes, muchos de los cuales ya tienen un alto nivel de alfabetización digital. Asimismo, el estudio aborda una problemática crucial en países en desarrollo: la brecha digital. Según el INEI (2022), solo el 22% de los peruanos posee competencias digitales básicas, una carencia que afecta directamente la calidad de la educación. Este proyecto busca no solo diagnosticar esta situación en el ámbito universitario, sino también proponer estrategias que puedan ser escaladas a otros niveles educativos, reduciendo así las disparidades en el acceso y uso de las tecnologías. En términos de impacto social, la mejora del desempeño docente contribuye a formar profesionales más competentes, lo que a su vez genera un efecto positivo en la sociedad al garantizar una educación de calidad que promueva la equidad y el desarrollo sostenible. Los beneficiarios directos son los estudiantes, mientras que los beneficiarios indirectos incluyen a la comunidad académica y al sector educativo en general.

1.3.4. *Justificación Práctica*

Desde una perspectiva práctica, los resultados de esta investigación permitirán identificar fortalezas y debilidades en el uso de tecnologías por parte de los docentes. Esto servirá como base para diseñar programas de formación continua orientados al desarrollo de competencias digitales específicas, mejorando así el desempeño en el aula. Además, esta investigación tiene la capacidad de influir directamente en las políticas educativas de la universidad. La identificación de brechas digitales y sus efectos en la enseñanza permitirá implementar estrategias

institucionales que optimicen el uso de herramientas tecnológicas, promoviendo una enseñanza más interactiva, accesible y adaptada a las necesidades del siglo XXI. El estudio también tiene aplicaciones prácticas para la virtualización de la enseñanza. Esto es particularmente relevante en contextos de emergencia, como pandemias o conflictos sociales, donde la educación a distancia se convierte en una necesidad. Al abordar las competencias digitales de los docentes, se garantiza que estos estén mejor preparados para enfrentar tales retos, asegurando la continuidad y calidad del proceso educativo.

1.3.5. *Justificación Técnica*

La justificación técnica de este proyecto se centra en la importancia de integrar herramientas tecnológicas en la formación docente de manera eficiente y efectiva. El estudio responde a la necesidad de capacitar a los docentes en el uso de plataformas digitales, software educativo y aplicaciones interactivas que optimicen su labor pedagógica. Este proyecto también busca fortalecer la infraestructura tecnológica de la facultad al identificar necesidades específicas de los docentes y estudiantes en cuanto a recursos digitales. Esto permitirá orientar futuras inversiones en tecnología educativa, garantizando que los recursos sean utilizados de manera óptima para mejorar el aprendizaje.

Finalmente, la investigación contribuye al diseño de un modelo técnico-pedagógico que combine competencias digitales con estrategias de enseñanza innovadoras, sirviendo como referencia para otras instituciones que enfrentan desafíos similares en su transición hacia una educación digitalizada.

1.4. Objetivos de la Investigación

1.4.1. *Objetivo General*

Determinar cómo influyen las competencias digitales en el desempeño docente de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades, Universidad Privada de Tacna, 2024.

1.4.2. *Objetivos Específicos*

Establecer la manera en que incide la información de las competencias digitales en el desempeño docente de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades, Universidad Privada de Tacna, 2024.

Establecer la influencia de la comunicación de las competencias digitales en el desempeño docente de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades, Universidad Privada de Tacna, 2024.

Identificar de qué manera influye la creación de contenidos de las competencias digitales en el desempeño docente de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades, Universidad Privada de Tacna, 2024.

Establecer el nivel de influencia de la resolución de problemas de las competencias digitales en el desempeño docente de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades, Universidad Privada de Tacna, 2024.

Capítulo II: Marco Teórico

2.1. Antecedentes de la Investigación

Al realizar la exploración de antecedentes con relación al tema a tratar en la presente investigación, se encontraron los siguientes:

2.1.1. *Antecedentes Internacionales*

Con el fin de determinar el nivel de competencia digital de los profesores desde la perspectiva de la formación, Garzón et al. (2020) examinaron la formación del profesorado en el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los autores encuestaron a 142 docentes de Andalucía, España, utilizando un método cuantitativo y una metodología transversal y correlacional. Entre sus resultados se observaron bajos niveles de desarrollo de competencias digitales en las áreas de contenido digital y uso de tecnologías digitales. En este contexto, es evidente la formación previa en TIC relacionada con la producción de contenidos digitales, la comunicación y el trabajo en equipo ($p < 0,05$). Dicho estudio resalta una realidad preocupante en el ámbito educativo: los bajos niveles de competencia digital entre los docentes universitarios, especialmente en áreas clave como la conducción de equipos digitales y la creación de contenidos. Los hallazgos sugieren que, a pesar de la creciente integración de las TIC en la educación, muchos docentes no han recibido una formación adecuada en estas herramientas, lo que limita su capacidad para adaptar sus metodologías de enseñanza a los entornos digitales. Este estudio subraya la importancia de diseñar programas de formación continua que fortalezcan las competencias digitales de los profesores, garantizando que puedan utilizar

eficazmente las TIC en sus clases y mejorar la experiencia educativa de los estudiantes.

Santana (2020) llevó a cabo un estudio en Ecuador con el objetivo principal de determinar la relación entre las habilidades digitales y el desempeño docente en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Guayaquil, 2020. La población estaba compuesta por 200 miembros del cuerpo docente y la muestra por 132 para este estudio cuantitativo, no experimental, correlacional y transversal. Los datos se recopilaron mediante dos encuestas con escala Likert. Los resultados mostraron un coeficiente Rho de Spearman de 0,661 y un nivel de significación de $p=0,000$. Se determinó que la eficacia docente en todos los niveles educativos está significativamente correlacionada con la competencia digital. Se subraya la importancia de contar con habilidades digitales para mejorar la calidad educativa. Estos resultados respaldan la necesidad de ofrecer a los maestros programas de formación continua en competencias digitales, ya que el dominio de las TIC no solo facilita la enseñanza más interactiva y moderna, sino que también mejora el desempeño general de los educadores en sus actividades académicas. Este estudio resalta la relevancia de incluir la capacitación digital como parte esencial en la formación docente para adaptarse a los nuevos desafíos educativos.

Con el fin de determinar el grado de competencia digital en Chile y Uruguay, se seleccionó una muestra de 568 empleados profesores para el estudio de Silva et al. (2019). Dado que solo uno de cada cuatro profesionales utilizaba las habilidades digitales, los datos les permitieron poner de relieve el bajo nivel de gestión y utilización de las habilidades digitales. Como resultado, llegaron a la conclusión de que la insuficiente preparación de los docentes estaba estrechamente relacionada con el bajo nivel de desarrollo de las habilidades digitales. Se determinó que existe una utilización inconsistente de las tecnologías digitales. Este hallazgo subraya la necesidad urgente de implementar estrategias de formación continua y de fortalecer la preparación pedagógica en TIC para los futuros docentes, a fin de asegurar que estén mejor equipados para enfrentarse a los desafíos educativos actuales y futuros.

El objetivo de la tesis de maestría de Perlaza (2019) en la Universidad César Vallejo, *Influencia de las habilidades digitales en el desempeño docente en una unidad educativa en Cumandá, Chimborazo, Ecuador – 2018*, era determinar la relación entre las habilidades digitales y el desempeño docente de los maestros de la Unidad Educativa Sultana de los Andes en el cantón de Cumandá, provincia de Chimborazo, Ecuador, 2018. Se obtuvo una alta correlación de 0,806, lo que supone una fuerte relación directa entre las variables del estudio. Este estudio refuerza la idea de que el desarrollo de habilidades tecnológicas en los docentes influye significativamente en su desempeño, sugiriendo que una formación adecuada en TIC puede potenciar la calidad educativa.

2.1.2. Antecedentes Nacionales

Huamanlazo et al. (2022) presentaron una investigación que tuvo como objetivo establecer la relación que existe entre las competencias digitales y el desempeño docente en la Facultad de Ciencias de Gestión de una Universidad Privada de Lima Sur – 2021. Siendo un estudio transaccional no experimental, con un diseño correlacional y métodos cuantitativos, tuvo como población a 60 profesores de la Facultad en mención, los instrumentos empleados presentaron una excelente confiabilidad. Asimismo, el coeficiente de correlación Rho de Spearman fue de 0,688 con un nivel de significancia de 0,000 lo que concluyó que existe una relación positiva moderada entre la competencia digital y el desempeño docente. Finalmente, se recomienda desarrollar un plan de acción para fortalecer las habilidades digitales y mejorar de manera significativa el desempeño docente. Los autores recomiendan desarrollar un plan de acción para mejorar las competencias digitales en los profesores, lo que podría tener un impacto significativo en la calidad educativa. Este hallazgo subraya cómo el dominio de las TIC influye positivamente en la enseñanza, promoviendo una educación más efectiva y adaptada a las demandas actuales.

Otiniano (2022) en su estudio se propuso como objetivo principal identificar la conexión entre las competencias digitales y el rendimiento docente en el Instituto

Superior Tecnológico Público Virgen de Guadalupe de Nepeña. El estudio empleó un enfoque básico descriptivo, con un diseño cuantitativo no experimental de tipo correlacional y corte transversal. La población objetivo comprendió a los 22 docentes de la institución a quienes 13 se les administró una encuesta para evaluar las competencias digitales y otra encuesta para medir el desempeño docente. Los resultados obtenidos a través de la prueba de correlación r de Pearson revelaron un valor de $r=0,765$ y un p -valor= $0,00$, lo que concluyó que existe una relación directa, fuerte y significativa entre las variables. Además, se observó que una parte mayor de los docentes (68%) poseen un nivel avanzado de competencias digitales, sugiriendo la promoción del intercambio de conocimientos entre los docentes más competentes, dada la alta competencia exhibida en esta variable. Se concluyó que los niveles de competencias digitales influyen directamente en el nivel de desempeño docente.

Romero (2020) estudió la relación entre la competencia digital y el rendimiento en la educación jurídica en Huancayo. El objetivo era encontrar una relación entre las dos variables investigadas. La población de la investigación de este estudio cuantitativo básico estuvo compuesta por 120 profesores, se utilizó un cuestionario como instrumento y se aplicó un diseño descriptivo y no experimental. Los resultados de la prueba de correlación Rho de Spearman fueron de 0,619, lo que indica una correlación baja basada en un valor significativo de 0,012 que ilustra el grado de uso de los medios digitales por parte de los profesores. En resumen, existe una relación modesta entre los dos factores. Esto sugiere que, aunque la relación es moderada, el uso de medios digitales tiene un impacto positivo en el desempeño de los docentes. Estos resultados resaltan la importancia de desarrollar competencias digitales en los profesores, ya que una mayor integración de las TIC puede mejorar la calidad de la enseñanza y contribuir a un mejor desempeño académico.

Benavides (2020) estudió las habilidades digitales y la eficacia docente en una escuela de Lima. El objetivo era determinar la relación entre las habilidades digitales y el rendimiento de los profesores de la institución. La población utilizada fue de 70 profesores, y se empleó el cuestionario como instrumento en este estudio

cuantitativo con un diseño transversal no experimental a nivel correlacional. Los resultados del estudio mostraron una correlación modesta entre las dos variables, con un Rho de Spearman de 0,586 y una Sig. de 0,000, lo que respalda la hipótesis alternativa. En resumen, existe una correlación conservadora entre las dos variables. Los resultados subrayan la relevancia de las habilidades digitales para mejorar el rendimiento académico, enfatizando la necesidad de continuar fomentando la capacitación tecnológica de los docentes para mejorar la calidad de su enseñanza.

En el estudio realizado por Samillan (2019) buscó determinar la asociación entre los entornos virtuales y la competencia básica digital informacional. El enfoque metodológico fue el cuantitativo, descriptivo correlacional, no experimental. En relación al uso de los recursos de aprendizaje virtual, se encontró que el 20% de los docentes no maneja los softwares educativos de forma correcta, teniendo ciertas deficiencias en su manejo; el 45% no presenta un dominio de las plataformas virtuales, y el 30% no maneja materiales didácticos como el Word, Power Point, Excel, SPSS, entre otros recursos de ofimática. En ese sentido, se concluye que la incorporación de los entornos virtuales se asocia con las competencias básicas digitales ($p = 0.000$ y $sp = 0.650$). Se resalta la necesidad urgente de fortalecer la formación tecnológica de los docentes para mejorar su desempeño en el uso de estas herramientas en el aula.

2.1.3. Antecedentes Regionales

Romero y Janampa (2023) en su investigación titulada: Impacto de las competencias digitales en el desempeño de los docentes de una institución educativa pública - Tacna, 2023, tuvo como propósito analizar cómo las habilidades digitales influían en el rendimiento de los educadores de una institución educativa pública en Tacna durante el año 2023. La investigación tuvo un enfoque básico, con un diseño no experimental, de tipo descriptivo correlacional, que buscó examinar la relación entre distintas variables. La muestra estuvo compuesta por 68 docentes, y se utilizó una encuesta como técnica para la recolección de datos, con un cuestionario como instrumento principal. Esta investigación adoptó un enfoque

cuantitativo para el análisis de los resultados. Los resultados mostraron que la mayoría de los docentes consideraban que sus competencias digitales estaban en un nivel regular en el proceso de enseñanza-aprendizaje, destacando especialmente la dimensión de "Seguridad", lo que indicaba que los docentes eran conscientes de la información que compartían con los estudiantes y de la protección de datos personales en redes sociales, un conocimiento que se reforzó durante la pandemia. Sin embargo, también se encontró que muchos docentes aún necesitaban mejorar en la "Creación de contenidos digitales", especialmente en el uso de herramientas web, la preparación de clases en plataformas digitales y el diseño de contenidos adecuados al contexto de los estudiantes. Estos hallazgos subrayan la necesidad de seguir promoviendo la capacitación en tecnologías digitales, especialmente en áreas clave como la creación de recursos digitales y la integración efectiva de herramientas en el aula.

En una investigación realizada por Gianna (2023) denominada: *Las competencias digitales y su relación con el desempeño docente en el Centro de Idiomas de la UNJBG, Tacna - 2022*, para optar el título de maestría en docencia universitaria y gestión educativa, en la universidad Privada de Tacna. Tuvo como objetivo determinar la relación entre las competencias digitales y el desempeño docente en el Centro de Idiomas de la UNJBG, Tacna, 2022. Se trató de una investigación básica, correlacional, con diseño no experimental de corte transversal. La población estuvo conformada por 40 docentes del Centro de Idiomas de la UNJBG. La técnica de recolección de datos utilizada fue la encuesta, y el instrumento empleado fue un cuestionario, validado por juicio de expertos. Los resultados concluyeron que, con un p-valor de 0,001 (menor que el nivel de significancia de 0,05), las competencias digitales están relacionadas con el desempeño docente en el Centro de Idiomas de la UNJBG, 2022. Además, el coeficiente de correlación fue de 0,492, lo que indica una relación directa y moderada. Este estudio resalta la importancia de fomentar la formación en competencias digitales para mejorar el desempeño académico y pedagógico en contextos universitarios.

Con el fin de obtener una maestría en educación en la Universidad César Vallejo, Quispe (2022) realizó un estudio titulado: *Competencias digitales y desempeño docente en maestros de una institución educativa del distrito de Gregorio Albarracín Lanchipa, Tacna, 2022*. En 2022, el objetivo era determinar el desempeño de los docentes de una escuela del distrito de Gregorio Albarracín Lanchipa, Tacna, en términos de su competencia digital. El estudio utilizó una metodología correlacional descriptiva y fue cuantitativo y no experimental. La población estaba compuesta por 54 maestros de preescolar, primaria y secundaria. Se utilizaron dos métodos para recopilar datos: encuestas y observación. Se utilizó un cuestionario para evaluar la competencia digital y una guía de observación para evaluar la eficacia de la enseñanza. Se utilizó el alfa de Cronbach para evaluar la fiabilidad de las herramientas, obteniéndose resultados positivos: 0,963 para el cuestionario de competencias digitales y 0,942 para la guía de observación del desempeño docente. Se utilizó la opinión de expertos para validar los instrumentos. Dado que el coeficiente de Pearson fue de 0,539, lo que indica una correlación positiva media, los datos mostraron que existía una relación entre las variables estudiadas. Esto llevó a la aceptación de la hipótesis. Este hallazgo subraya la necesidad de seguir promoviendo la formación digital de los docentes para mejorar su rendimiento en el aula.

2.2. Bases Teóricas

2.2.1. Competencias Digitales

En la era digital actual, las competencias digitales se han convertido en una necesidad fundamental para los docentes universitarios. Estas competencias abarcan no solo el conocimiento y manejo de herramientas tecnológicas, sino también la capacidad de integrar estas tecnologías de manera pedagógica y significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La digitalización ha transformado el ámbito educativo, demandando de los docentes habilidades para utilizar plataformas virtuales, manejar recursos multimedia y promover un

aprendizaje interactivo que motive a los estudiantes y potencie sus habilidades en un entorno digital.

Las competencias digitales en los docentes universitarios permiten responder a las nuevas demandas del mercado laboral y del propio sistema educativo, el cual requiere profesionales preparados para gestionar entornos de aprendizaje virtuales y presenciales con flexibilidad y efectividad. Así, los docentes se enfrentan a desafíos que van desde la adaptación a herramientas digitales hasta la creación de contenidos interactivos que favorezcan el aprendizaje autónomo y colaborativo de los estudiantes. La integración de estas competencias no solo favorece la adquisición de conocimientos en el estudiante, sino que también mejora su preparación para un mercado laboral que exige habilidades digitales avanzadas. (Betancur & García, 2022)

Asimismo, García et al. (2023) abogan por la creación de programas de formación adaptados para mejorar las competencias digitales en docentes, considerando que estas competencias han adquirido un papel fundamental en la enseñanza universitaria postpandemia y requieren un enfoque multidimensional que integre conocimientos, habilidades, y actitudes para una aplicación eficaz en el aula.

Las competencias digitales son esenciales en la sociedad actual, caracterizada por la transformación digital en todos los ámbitos de la vida, desde el educativo hasta el laboral. En términos generales, las competencias digitales se refieren al conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes necesarios para usar tecnologías digitales de manera efectiva, ética y creativa (Ferrari, 2020). Estos conocimientos no solo involucran el manejo técnico de dispositivos y software, sino también la capacidad de interactuar y colaborar en entornos digitales, gestionar la información de manera eficiente y desarrollar contenidos innovadores.

2.2.2. Definición de Conceptos

Se tienen las siguientes definiciones:

Van Laar et al. (2019) definen las competencias digitales como una combinación de habilidades de información, comunicación, colaboración,

pensamiento crítico, creatividad y resolución de problemas. Estas competencias son aplicables a diversos contextos digitales. Dicho autor ofrece una definición completa y práctica de competencias digitales, destacando no solo el aspecto técnico, sino también las habilidades críticas y creativas que son esenciales en el entorno digital actual. Su enfoque abarca desde el manejo de la información y la comunicación hasta la creatividad y la resolución de problemas, lo que permite aplicar estas competencias en diversos contextos digitales de manera efectiva. Esta amplitud y versatilidad en la definición hace que su propuesta sea particularmente valiosa para la educación y el desarrollo profesional, donde se requieren habilidades multidimensionales para enfrentar los retos de un mundo cada vez más digitalizado.

Valverde et al. (2019) destacan que las competencias digitales implican el dominio de plataformas digitales, incluyendo redes sociales, y consideran habilidades básicas necesarias en la mayoría de entornos laborales, como la capacidad de enviar correos electrónicos y procesar información. Se considera no solo el dominio técnico de plataformas digitales, sino también habilidades básicas y esenciales para la comunicación y el manejo de información en el entorno laboral. Al incluir habilidades prácticas como la gestión de correos electrónicos y el procesamiento de información, su definición es accesible y aplicable a una amplia gama de profesiones. Este enfoque refleja cómo el desarrollo de competencias digitales va más allá de conocimientos avanzados, proporcionando una base fundamental que resulta indispensable en la mayoría de los ámbitos laborales actuales, donde la eficiencia en tareas digitales básicas es clave para el desempeño efectivo.

Pérez-Escoda et al. (2020) señalan que las competencias digitales no solo incluyen habilidades técnicas, sino también competencias en comunicación digital y seguridad, enfatizando la capacidad crítica y ética en el uso de la tecnología. Si bien abordan adecuadamente los aspectos éticos y de seguridad, podrían profundizar más en cómo integrar estas competencias en el día a día de los usuarios, especialmente en contextos educativos y laborales. La capacidad crítica y ética, aunque fundamental, a menudo se queda en el plano teórico sin estrategias claras para su aplicación práctica. Incluir ejemplos concretos o casos de estudio podría

mejorar la comprensión y la aplicación de estos conceptos, lo cual permitiría que los usuarios no solo adquieran habilidades, sino que también desarrollen una conciencia ética más robusta frente a los desafíos digitales actuales. Además, el enfoque podría ampliarse para abordar la brecha digital, considerando el acceso desigual a la tecnología y las implicaciones que esto tiene para el desarrollo de competencias digitales en diversas poblaciones.

Redecker y Punie (2019), en el contexto de la educación superior, ven las competencias digitales como una habilidad crucial para adaptar y enseñar en el entorno digital, promoviendo el aprendizaje colaborativo y la innovación a través de las TIC. Al integrar estas competencias, se abre un abanico de posibilidades para mejorar tanto la experiencia educativa como el desarrollo profesional de los estudiantes. Además, el énfasis en la innovación a través de las TIC refuerza la relevancia de estas competencias para preparar a los estudiantes para un entorno laboral cada vez más digitalizado.

Padilla-Hernández et al. (2019) indican que estas competencias son esenciales para la gestión y evaluación de la información, permitiendo a los docentes manejar recursos y estrategias digitales en entornos de aprendizaje. El manejo efectivo de recursos y estrategias digitales no solo facilita la creación de contenidos y la interacción en plataformas de aprendizaje, sino que también permite a los educadores realizar evaluaciones más dinámicas y personalizadas. Este enfoque resalta cómo las competencias digitales son imprescindibles para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, al posibilitar un uso más eficiente de las herramientas tecnológicas para organizar, acceder y valorar información.

Cabero y Valencia (2020) entienden las competencias digitales como un conjunto de habilidades y conocimientos necesarios para enfrentar los desafíos de un mundo digitalizado, destacando la alfabetización digital como una subcompetencia central. Este enfoque subraya que, más allá de habilidades técnicas, los individuos deben desarrollar una comprensión crítica y ética del entorno digital. Este marco es clave para garantizar que tanto estudiantes como docentes estén preparados no solo para usar herramientas digitales, sino para hacerlo de manera efectiva y responsable en sus contextos educativos y profesionales.

Oberländer et al. (2020) definen las competencias digitales en el ámbito laboral como habilidades necesarias para realizar tareas de manera eficiente utilizando medios digitales, clasificándolas en competencias básicas y específicas para ciertos roles. Su clasificación en competencias básicas y específicas para roles particulares es particularmente útil, ya que resalta la diversidad de habilidades requeridas según el contexto profesional. Esto subraya la importancia de adaptar la formación en competencias digitales según las necesidades de cada puesto de trabajo, asegurando así una mayor efectividad y eficiencia en el desempeño laboral. Este enfoque también destaca la flexibilidad de las competencias digitales, que deben evolucionar constantemente para mantenerse relevantes en un entorno tecnológico que cambia rápidamente.

Basilotta-Gómez-Pablos et al. (2022) proponen una definición de competencias digitales en educación, describiéndolas como la capacidad de aplicar conocimientos digitales para mejorar la enseñanza y el aprendizaje a través de herramientas innovadoras y colaborativas. Este enfoque es especialmente relevante en el contexto actual, donde la educación se ve cada vez más influenciada por la tecnología, haciendo imprescindible que los educadores no solo dominen herramientas digitales, sino que las utilicen de manera efectiva para enriquecer la experiencia educativa y preparar a los estudiantes para un entorno laboral digitalizado.

Área-Moreira et al. (2020) ven las competencias digitales como una habilidad multidimensional que incluye la ética digital, la gestión de la identidad y el bienestar digital para el uso consciente y seguro de la tecnología. Este enfoque es crucial, ya que resalta la importancia de usar la tecnología de manera consciente y segura, promoviendo una ciudadanía digital responsable. En un mundo cada vez más interconectado, estos componentes éticos y personales son esenciales para garantizar que los usuarios no solo sean competentes en el uso de herramientas digitales, sino que también manejen la tecnología de manera ética, protegiendo su privacidad y bienestar en el entorno digital.

Salinas y Martín (2019) destacan que las competencias digitales también incluyen la capacidad para adaptarse a nuevas tecnologías y mejorar la

productividad, así como el uso de herramientas digitales para la resolución de problemas y la innovación en el trabajo. Se resalta la importancia de la flexibilidad en un entorno laboral cambiante, donde la innovación y la resolución de problemas a través de herramientas digitales son esenciales para mantener la competitividad. Además, al integrar estas competencias en el trabajo diario, los individuos no solo aumentan su eficiencia, sino que también fomentan la creatividad y el desarrollo de soluciones innovadoras, lo cual es clave en un mundo laboral cada vez más digitalizado y dinámico.

2.2.3. Teoría del Marco Europeo de Competencia Digital

El Marco Europeo de Competencias Digitales para Ciudadanos (DigComp), creado por la Comisión Europea y revisado recientemente en su versión DigComp 2.2, es uno de los marcos teóricos más actualizados y ampliamente utilizados a nivel mundial (Vuorikari et al., 2022). Según este enfoque, la competencia digital es esencial tanto para la participación activa en la sociedad del conocimiento como para el aprendizaje permanente. DigComp 2.2 organiza la competencia digital en cinco áreas fundamentales, que resultan plenamente aplicables al ámbito docente universitario:

La información y la alfabetización informacional se refieren a la capacidad de reconocer las necesidades de información, buscar información en contextos digitales, evaluar críticamente la credibilidad de las fuentes y organizar la información.

El uso de la tecnología digital para la interacción, el intercambio de recursos, la colaboración virtual y la participación en comunidades académicas en línea se denomina comunicación y colaboración.

La producción de contenidos digitales se centra en crear y modificar información digital, respetando los derechos de autor y fomentando métodos de enseñanza innovadores.

La seguridad está relacionada con el bienestar digital, la protección de datos personales y el uso responsable de la tecnología.

La capacidad de reconocer los requisitos tecnológicos, utilizar herramientas digitales adecuadas y manejar situaciones difíciles en entornos educativos se conoce como resolución de problemas.

Vuorikari et al. (2022) sostienen que estos ámbitos deben considerarse como un sistema interconectado de competencias que se manifiestan en la práctica docente habitual, más que como campos diferenciados. Los profesores universitarios que dominan las competencias digitales son capaces de crear experiencias de aprendizaje creativas, supervisar entornos virtuales y superar con éxito los obstáculos técnicos del proceso docente.

Según esta hipótesis, la planificación de las clases, la selección de estrategias docentes, la comunicación con los estudiantes y la evaluación del aprendizaje se ven directamente afectadas por las capacidades digitales.

2.2.4. Dimensiones de las Competencias Digitales

2.2.4.1. Información. Se hace referencia a la capacidad para localizar, evaluar, organizar y gestionar información a través de medios digitales. Esta habilidad es esencial para navegar en un mundo saturado de datos, permitiendo a los individuos no solo acceder a la información, sino también filtrarla y seleccionarla de manera crítica y eficiente.

Según Van Laar et al. (2019), esta competencia implica no solo la habilidad técnica para usar motores de búsqueda o plataformas digitales, sino también la capacidad crítica para evaluar la relevancia y fiabilidad de la información disponible en línea. En un contexto educativo, como destaca Pérez-Escoda et al. (2020), la competencia informacional es fundamental para los docentes, ya que les permite seleccionar recursos educativos adecuados y procesar información de manera efectiva para optimizar el aprendizaje de los estudiantes.

Por su parte, Redecker y Punie (2019) enfatizan que, además de encontrar y evaluar información, la competencia digital en este ámbito también implica la

habilidad para organizarla de forma coherente, contribuyendo a la creación de conocimiento digitalmente accesible y aplicable en diversos contextos.

Esta dimensión es clave no solo en la educación, sino también en el ámbito laboral, donde la capacidad para gestionar información de manera eficiente y ética es esencial para el desarrollo profesional en un entorno digital.

2.2.4.2. Comunicación. Implica la habilidad para interactuar eficazmente mediante plataformas digitales, tanto en contextos profesionales como educativos. Esta competencia no solo se refiere a la capacidad técnica de utilizar herramientas digitales, sino también a las habilidades sociales y éticas necesarias para una comunicación efectiva, respetuosa y segura en línea.

Castaño & Gómez (2021) destacan que la competencia en comunicación digital incluye la habilidad para colaborar en equipos a través de herramientas como foros, videoconferencias y redes sociales, promoviendo el intercambio de ideas y la creación colectiva de conocimiento. De acuerdo con estos autores, las herramientas digitales permiten una mayor interacción en tiempo real y la integración de diferentes voces, lo que fomenta un aprendizaje más dinámico y participativo.

Por su parte, Sánchez et al. (2020) subrayan que la competencia comunicativa en el entorno digital también implica la capacidad de manejar la información de manera responsable, seleccionando los canales adecuados según la situación. Es esencial en la educación y el trabajo, pues la forma en que se gestionan las interacciones digitales puede influir en el desarrollo de relaciones profesionales y en la calidad del aprendizaje colaborativo.

Ferrari (2020) también enfatiza la importancia de las habilidades éticas en la comunicación digital, como la gestión de la identidad digital y el respeto a la privacidad, elementos clave para construir una comunicación saludable en entornos virtuales. Para Ferrari, la competencia comunicativa en el ámbito digital no solo se centra en el "qué" se comunica, sino también en el "cómo" se comunica, especialmente en el respeto por las normas y valores en los medios digitales.

2.2.4.3. Creación de Contenidos. Incluye la capacidad de crear, modificar y distribuir contenido digital en diversos medios, como texto, fotos, audio y video. Este conjunto de habilidades permite a las personas contribuir activamente a la producción de material en línea, lo cual es fundamental tanto en entornos profesionales como educativos, ya que facilita la adquisición y distribución de conocimientos de formas novedosas.

Según Van Deursen y Van Laar (2020), la creación de contenidos va más allá de la simple habilidad técnica de utilizar herramientas digitales, e incluye la capacidad de pensar creativamente y aplicar estrategias efectivas de comunicación para producir contenido valioso. Este proceso involucra la selección adecuada de herramientas, la organización de la información y la expresión de ideas de manera clara y atractiva.

Por su parte, Sánchez et al. (2020) subrayan que la competencia en creación de contenidos es crucial en la educación, ya que permite a los docentes diseñar recursos educativos interactivos y multimedia que mejoren la comprensión y el aprendizaje de los estudiantes. Estos contenidos no solo son herramientas de enseñanza, sino que también facilitan la colaboración y el aprendizaje activo.

Redecker y Punie (2019), al describir el marco de competencias digitales para educadores, destacan que la creación de contenidos digitales también requiere una reflexión ética, especialmente en lo que respecta al uso responsable de la información y al respeto por la propiedad intelectual. Los creadores deben ser conscientes de los derechos de autor y de cómo el contenido que producen puede influir en sus audiencias.

2.2.4.4. Resolución de Problemas. Se refiere a la capacidad de identificar y abordar dificultades técnicas que puedan surgir al interactuar con herramientas digitales. Esto no solo incluye la habilidad para resolver problemas técnicos, sino también la capacidad para aplicar de manera creativa las tecnologías digitales con el fin de innovar en procesos o productos. Es un componente esencial que permite a los usuarios no solo superar obstáculos, sino también descubrir nuevas oportunidades de desarrollo y mejora en el ámbito digital.

Según estudios actuales, como el de Pérez-Escoda et al. (2020), esta competencia digital involucra varios aspectos, desde la solución de problemas básicos hasta la capacidad de innovar mediante el uso de tecnologías avanzadas.

Además, como indica el informe de la UNESCO (2021), la habilidad para resolver problemas en entornos digitales implica una continua adaptación a las nuevas tecnologías y herramientas disponibles, así como el desarrollo de una autonomía digital que permita a los individuos enfrentar desafíos con eficacia.

2.2.5. Indicadores de las Competencias Digitales

Las competencias digitales abarcan una amplia gama de habilidades esenciales para desenvolverse de manera efectiva en un mundo cada vez más digitalizado. En primer lugar, la búsqueda y gestión de información implica la capacidad de localizar y evaluar recursos digitales mediante estrategias personalizadas (Van Laar et al., 2019). El análisis crítico de fuentes es clave para discriminar la información confiable en un entorno saturado de datos, y se complementa con el conocimiento de normas de evaluación para seleccionar adecuadamente los recursos (Ferrari, 2020; Castaño & Gómez, 2021). Además, la gestión de la información asegura una organización eficaz de los datos, utilizando herramientas como bases de datos y plataformas de almacenamiento en la nube (Oberländer et al., 2020).

La participación en espacios virtuales y el uso proactivo de herramientas digitales son esenciales para interactuar y colaborar de manera efectiva en entornos digitales. Estas competencias permiten a los individuos contribuir activamente en comunidades en línea, optimizar su productividad y fomentar la colaboración (Salinas & Martín, 2019; Punie, 2021). La gestión de la identidad digital y la supervisión de datos digitales son cruciales para garantizar la seguridad y la privacidad al interactuar en plataformas digitales (Van Deursen & Van Laar, 2020).

En cuanto a la creación de contenidos digitales, esta competencia implica el diseño, desarrollo y publicación de materiales utilizando diversas herramientas tecnológicas. Además, la innovación en recursos tecnológicos mejora la calidad de

la enseñanza y el aprendizaje, permitiendo a los usuarios mantenerse a la vanguardia en el uso de nuevas tecnologías (Basilotta-Gómez-Pablos et al., 2022). Finalmente, la resolución técnica y el mantenimiento preventivo de dispositivos y plataformas digitales es crucial para garantizar un funcionamiento óptimo y la continuidad de las actividades digitales (Redecker & Punie, 2019).

Estas competencias permiten a los usuarios no solo abordar desafíos técnicos, sino también aprovechar las oportunidades que ofrecen las tecnologías digitales, fomentando la innovación y la colaboración en diversos contextos.

2.2.6. Impacto de las Competencias Digitales en la Educación

Las competencias digitales han emergido como una de las piedras angulares en el ámbito educativo, desempeñando un papel fundamental en la transformación de los métodos de enseñanza y aprendizaje. En su análisis, Siemens (2010) resalta que, en los entornos de aprendizaje en red, los educadores no solo se limitan a impartir conocimientos, sino que asumen diversos roles esenciales. Estos incluyen amplificar contenido a través de plataformas digitales, mediar la información para facilitar su comprensión, filtrar los datos relevantes y moderar la interacción entre los estudiantes, fomentando una colaboración activa y un aprendizaje más significativo. En este contexto, las competencias digitales no solo abarcan el uso técnico de las herramientas digitales, sino también la habilidad para gestionar y crear contenido de manera efectiva, adaptándose constantemente a nuevas tecnologías, y colaborando en proyectos educativos tanto presenciales como virtuales (Punie, 2021; Redecker & Punie, 2019).

La gestión de contenidos, la capacidad de realizar investigaciones digitales y la utilización de herramientas colaborativas en línea, como plataformas de gestión de aprendizaje y software de colaboración, son fundamentales para una educación de calidad. Según Cabero y Llorente (2010), las comunidades virtuales de aprendizaje (CVA) juegan un papel crucial en el desarrollo de competencias digitales, ya que permiten la interacción entre estudiantes y educadores mediante plataformas digitales. A través de herramientas como foros, chats y

videoconferencias, los estudiantes pueden desarrollar habilidades clave, tales como la comunicación efectiva, la gestión de la información y la capacidad crítica ante contenidos digitales. Este enfoque de aprendizaje colaborativo fomenta el intercambio de ideas y la creación conjunta de conocimiento, lo que enriquece la experiencia educativa.

2.2.7. Competencias Digitales en el Ámbito Laboral

El impacto de las competencias digitales también se extiende más allá del entorno educativo, alcanzando la esfera laboral. Oberländer et al. (2020) señalan que, en el mundo profesional actual, las competencias digitales son necesarias no solo para la realización de tareas cotidianas, sino también para abordar los retos que surgen de la rápida evolución tecnológica. Estas competencias incluyen la capacidad de manejar herramientas digitales para la comunicación eficaz, el manejo de bases de datos, y el uso de software especializado para la toma de decisiones y la gestión de proyectos. La adaptación a nuevas tecnologías y la constante actualización de habilidades son esenciales para garantizar la competitividad en el mercado laboral, donde las herramientas digitales son imprescindibles en casi todos los sectores.

Valverde et al. (2019) destacan que las competencias digitales básicas, como el uso del correo electrónico y las redes sociales, han pasado a ser habilidades imprescindibles para la mayoría de los trabajos modernos. Estas herramientas permiten la comunicación eficiente, la gestión de relaciones profesionales y la colaboración a distancia, aspectos cruciales en el contexto actual de teletrabajo y globalización. Además, la capacidad de adaptarse rápidamente a nuevas plataformas y tecnologías emergentes se ha convertido en una competencia crítica para los profesionales, dado que la digitalización ha reconfigurado casi todas las industrias.

2.2.8. Competencias Digitales en el Ámbito Laboral Docente

Las competencias digitales tienen un impacto significativo en el trabajo de los docentes universitarios, ya que influyen tanto en su desarrollo profesional como en su capacidad para transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la educación superior. Estos docentes deben integrar tecnologías digitales en su práctica diaria, lo que requiere no solo el conocimiento técnico, sino también habilidades pedagógicas específicas para fomentar un entorno de aprendizaje más dinámico, interactivo y colaborativo.

Según Redecker y Punie (2019), los docentes universitarios deben desarrollar competencias digitales que les permitan diseñar e implementar estrategias pedagógicas adecuadas para el entorno digital. Esto incluye la creación de contenidos, la gestión de plataformas de aprendizaje, el uso de herramientas colaborativas y la evaluación digital. Además, estas competencias permiten a los profesores promover el aprendizaje autónomo y a distancia, lo cual es cada vez más relevante en un mundo digitalizado.

Punie (2021) agrega que, en un entorno educativo moderno, los docentes deben ser capaces de adaptarse rápidamente a nuevas tecnologías y plataformas de enseñanza, ya que las herramientas digitales cambian constantemente. Este proceso de adaptación no solo se refiere al uso de tecnologías, sino también al aprendizaje continuo y a la capacidad de integrar dichas herramientas de manera significativa en el diseño de los cursos y la evaluación de los estudiantes.

Por otro lado, Ferrari (2020) destaca que las competencias digitales son fundamentales para que los docentes universitarios puedan interactuar efectivamente con sus estudiantes en plataformas de aprendizaje en línea. Estas competencias incluyen la capacidad de facilitar la comunicación en espacios virtuales, gestionar recursos digitales de manera eficiente, y ofrecer retroalimentación continua en tiempo real. La adopción de estas habilidades contribuye al fortalecimiento de un entorno de aprendizaje flexible, que fomente la participación activa de los estudiantes.

Finalmente, Cabero y Llorente (2010) enfatizan la importancia de las comunidades virtuales de aprendizaje (CVA), donde los docentes pueden desarrollar y compartir sus competencias digitales con otros profesionales. En estas comunidades, la interacción y el intercambio de recursos educativos digitales se convierten en herramientas esenciales para mejorar la enseñanza y actualizar constantemente las prácticas pedagógicas.

En resumen, las competencias digitales son clave para la transformación de la enseñanza universitaria, permitiendo a los docentes no solo mejorar su eficiencia y efectividad en la enseñanza, sino también adaptarse a las nuevas demandas del entorno educativo digital.

2.2.9. Las TICs

Las tecnologías de la información y la comunicación, o «TIC», basadas en las disciplinas de la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones, hacen posibles nuevos tipos de comunicación. Se trata de un conjunto de herramientas o recursos tecnológicos y de comunicación que facilitan la transmisión, la recuperación y el procesamiento de información mediante diferentes códigos que pueden representar texto, imágenes, sonidos y mucho más. Como es habitual en cualquier proceso de comunicación, se envía un mensaje. En el caso de las TIC, este mensaje se define mediante un código o software y consiste en datos e instrucciones que se envían de un usuario a otro a través de un canal digital o hardware en un contexto establecido por acuerdos internacionales (IPAP, 2018). Se trata de sistemas mecánicos, electromecánicos o informáticos que contienen y reproducen información y de sus aplicaciones en los distintos campos y procesos de comunicación. Si al término tecnología se le añade el calificativo de formativa, se estará hablando de todos aquellos equipos técnicos que sirven de soporte a los contenidos de la formación y siempre están en función de unos objetivos a alcanzar y de las características de los alumnos a los que van destinados (Roque, 2017, p. 26).

El proceso de comprender, producir y almacenar la variada información generada en todos los contextos es posible gracias a las herramientas físicas y virtuales disponibles con el fin de simplificar la gestión del conocimiento, así como a los conceptos de la dinámica del crecimiento en ciencia y tecnología (Aguilar, 2015, p. 76).

López de la Cruz y Escobedo (2021, p. 76) refieren acerca del aprendizaje conectivo, el aprendizaje colaborativo, o también llamando aprendizaje distribuido, interconectado en una red de bastas dimensiones y contextos, donde el éxito radica en al menos la afinidad, particularidad e interés compartido de alguna de las propiedades del nodo, para luego poder desencadenar y tejer la mayor cantidad de conexiones posibles a la red. Estas redes de conocimiento poseen cuatro características bien definidas: diversidad, todos los puntos de vista y percepciones de algo son recibidos de los nodos aportantes a esa conexión. Autonomía; cada nodo se integra a la red y genera conexiones de forma voluntaria en base a sus necesidades e intereses de conocimiento. Interactividad; el conocimiento surge del resultado de las interconexiones de los nodos. Apertura; existe un mecanismo en la red que permite la recepción de nuevas perspectivas, ideas y aportes de otros nodos que aún no han sido conectados, siempre y cuando exista afinidad en el conocimiento abordado. Estos cuatro principios, en cierta forma, dan a conocer la existencia de la libertad en el aprendizaje, en relación al nodo; este último podría decidir que aprender y qué conocimiento obtener en base a la conexión con otros nodos con las misas necesidades y características de aprendizaje, logrando así la contribución y el aprendizaje conectivo.

2.2.10. Características de las TICs

El Instituto Provincial de Administración Pública de Mendoza (2018), seguidamente desarrolla algunas características de las TICs:

Inmaterialidad: llevan a cabo el proceso de creación de información esencialmente inmaterial, que puede trasladarse con transparencia y de forma instantánea a lugares distantes.

Interactividad: las Tics hacen posible el intercambio de información entre un usuario y un computador, y es precisamente esa interacción la que permite adecuar los recursos utilizados a los requerimientos y características de dicho usuario.

Interconexión: tiene que ver con la creación de nuevas posibilidades, partiendo del enlace entre dos tecnologías. Un ejemplo de interconexión es la telemática, que resulta de la unión entre la informática y las tecnologías de comunicación, y que ha dado lugar a nuevas herramientas como el famoso correo electrónico o e-mail.

Instantaneidad: esta característica se refiere a la capacidad de las TIC de transmitir información a larga distancia y de una manera sumamente veloz.

Digitalización: la información es representada en un formato único universal, el cual permite que los sonidos, los textos, las imágenes, etc., sean transmitidos a través de los mismos medios.

Amplio alcance que abarca los campos cultural, económico, educativo, entre otros: las TIC no sólo han generado un impacto considerable en un único ámbito o en un grupo específico de individuos, sino que han llegado a expandirse y a penetrar en áreas importantes como la economía, la educación, la medicina, entre otras, todo esto a nivel global.

Mayor influencia sobre los procesos que sobre los productos: las TIC no sólo les brindan a los individuos la posibilidad de acceder a una gran cantidad de información para construir conocimiento a partir de ella, sino que además les permiten hacerlo mediante la asociación con otros usuarios conectados a la red.

Los individuos tienen un mayor protagonismo en la creación de conocimiento de forma colectiva.

Innovación: el desarrollo de las Tics se ha caracterizado por generar una necesidad de innovación, sobre todo en lo que respecta al campo de lo social, dando lugar a la creación de nuevos medios para potenciar las comunicaciones

2.2.11. Comunidades Virtuales para el Aprendizaje (CVA).

Cabero y Llorente (2010) proponen que las Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA) tienen como objetivo primordial la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias a través de la interacción en línea, lo que las distingue de las comunidades de aprendizaje tradicionales. Estas comunidades se caracterizan por su flexibilidad, ya que permiten la interacción a través de internet, superando así las limitaciones físicas de tiempo y espacio. Gracias a esta modalidad, es posible incorporar a participantes y expertos de diferentes ubicaciones geográficas, lo que enriquece el proceso educativo. Además, las CVA permiten el acceso y revisión más fácil de los registros históricos de las intervenciones, lo que facilita el aprendizaje a largo plazo (Cabero & Llorente, 2010).

Las CVA presentan características distintivas importantes, como la interacción entre los participantes mediante dispositivos digitales fijos o móviles, que ocurre de forma flexible y adaptada al tiempo de cada uno. Esta interacción involucra el intercambio de información en diversos formatos, lo que permite una constante generación y construcción de nuevos conocimientos. Aunque los miembros comparten un lenguaje común, no es necesario que coincidan en sus creencias y valores, aunque la armonía en este aspecto puede contribuir a un entorno más saludable. La interacción se realiza a través de diferentes herramientas de comunicación, tanto sincrónicas como asincrónicas, y abarca diversas modalidades, como texto, audio y video. Esta comunicación es multidireccional, permitiendo tanto interacciones de uno a uno como de uno a muchos (Cabero & Llorente, 2010).

Por otro lado, Siemens (2010) destaca las funciones que los profesores desempeñan en entornos de aprendizaje en red. Estos roles incluyen amplificar contenido a través de redes sociales, intermediar temas clave para que los estudiantes los encuentren de manera recurrente, y señalar y crear sentido socialmente en entornos complejos. Además, los profesores tienen la responsabilidad de agregar información relevante mediante herramientas como RSS/Atom, filtrar contenido para guiar a los estudiantes, moderar los procesos de aprendizaje y mantener una presencia constante en línea, lo que asegura que los educadores puedan interactuar y ser accesibles en todo momento.

Estos enfoques subrayan cómo la tecnología permite nuevas formas de interacción y aprendizaje, facilitando la creación de comunidades más dinámicas y accesibles que se adaptan a las necesidades de los participantes en un entorno digital globalizado.

2.2.12. Actitud Hacia las Competencias Digitales

Las disposiciones que provocan una reacción son actitudes hacia las TIC en la educación. Esta reacción puede ser buena, lo que se denomina actitud positiva, o negativa, lo que se denomina actitud negativa. Las TIC en general pueden referirse a ambas mentalidades (Tapia, 2018, p. 5).

Según Tejedor et al. (2009), p. 116, las actitudes de los maestros van desde la tecnofobia hasta la tecnofilia, es decir, desde el rechazo al uso de máquinas (debido a la ignorancia, la falta de confianza en su uso, las expectativas de un rendimiento deficiente, etc.) hasta el sentimiento de plena integración en el mundo de la tecnología, creyendo que es sinónimo de progreso y la solución a muchos problemas.

Disposición culturalmente aprendida, más o menos permanente en el individuo, la cual se expresa en términos de las creencias, los sentimientos y la tendencia a la acción de los profesores hacia estas tecnologías en sentido favorable, neutro o desfavorable, en el contexto de las funciones académicas de la universidad (docencia, investigación y extensión). (Ruiz, 2012, p. 13).

2.2.13. Dimensiones de la Actitud Hacia las TIC

Cognitivo se refiere al estado mental del sujeto en el que desarrolla percepciones, ideas y opiniones sobre el objeto de evaluación basándose en los conocimientos que posee, lo que le lleva a tener una determinada actitud hacia él, que puede ser positiva o negativa. (Mallma, 2022, p. 38). Incluye todas las creencias que se tienen acerca de un objeto, con base en el conocimiento que se tenga del mismo. Sin embargo, las creencias evaluativas parecen ser las más

importantes para la actitud como concepto de disposición. Estas abarcan creencias acerca de las cualidades deseables e indeseables, aceptables o inaceptables, y buenas o malas (Ruiz, 2012, p. 12). Dicho componente está constituido por creencias, conocimientos, opiniones, sentimientos y otros, relativo al objeto de actitud. Es por ello, que cuando una persona tiene una representación vaga o errónea en cuanto al objeto de actitud esto influirá de manera directa en la percepción que se tenga de dicho objeto y por consiguiente en su actitud (Borda y Flores, 2018, p. 23).

El término «afectivo» describe los sentimientos y emociones del sujeto, que pueden ser positivos o negativos. El aspecto más distintivo de la actitud es el nivel emocional, que determina si a la persona le gusta o le desagradan algo después de interactuar con ello (Mallma, 2022, p. 39). Por lo general, se le toma como la respuesta emocional que va asociada con una categoría cognoscitiva a un objeto de la actitud. Este componente se forma a través de los contactos que hayan ido ocurriendo entre la categoría y ciertas circunstancias placenteras o desagradables (Ruiz, 2012, p. 12). Este componente define el sentimiento a favor o en contra de un determinado objeto social, pudiendo decir que conocido un objeto es posible que se asocien con sentimientos de agrado o desagrado a tal conocimiento, especialmente si los referentes son de alguna importancia (interés, valor para el objeto). Así, los componentes cognitivos y afectivos de la actitud tienden a ser coherentes entre sí y si hay un cambio en alguno de ellos, un cambio similar ocurrirá en el otro (Borda y Flores, 2018, p. 24).

Conductual, es la tendencia o predisposición a actuar de determinada manera, a favor o en contra del objeto o situación (Mallma, 2022, p. 39).

Incluye el acto de la conducta que probablemente exhibirá un individuo en presencia de ciertos estímulos. Este componente permite anticipar la conducta que mostrará un individuo cuando se enfrenta con el objeto de la actitud (Ruiz, 2012, p. 12). Los profesores dependiendo de la categorización y evaluación previa que tengan con respecto a las Tecnologías de la Información y Comunicación manifestaron conductas congruentes con dichas cogniciones y afectos. En

definitiva, este tercer componente de la actitud trae consigo un elemento cognoscitivo (Borda y Flores, 2018, p. 24).

2.2.14. Tipo de Actitud de los Docentes Universitarios Sobre el uso Educativo de las TIC

Actitud favorable: Esta actitud se caracteriza por el uso frecuente de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el ámbito educativo. Los docentes que adoptan esta actitud emplean las TIC regularmente en diversas actividades, como la presentación de contenidos curriculares durante las clases, la comunicación interpersonal entre estudiantes y profesores, la búsqueda de información académica, y el fomento de un aprendizaje colaborativo. Estos educadores aprovechan las herramientas tecnológicas no solo como un recurso para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también como un medio para mejorar la interacción y participación de los estudiantes, potenciando así su aprendizaje de manera dinámica y participativa (Ruiz, 2012, p. 8).

Actitud neutra: Los docentes con una actitud neutra hacia las TIC son aquellos que, aunque reconocen la importancia de las herramientas tecnológicas y tienen formación en su uso, aún no logran incorporar estas herramientas de manera constante en su práctica pedagógica. Si bien valoran positivamente las TIC y comprenden su potencial, hay una brecha entre el conocimiento y la aplicación práctica. En muchos casos, esta falta de integración puede deberse a una resistencia al cambio, falta de tiempo, o la falta de confianza en el manejo de nuevas herramientas. Este tipo de actitud refleja un potencial sin explorar, ya que el docente está capacitado, pero aún no ha logrado trasladar ese conocimiento al aula de manera efectiva (Ruiz, 2012, p. 9).

Actitud dual: En diversas instituciones académicas, se observa que existen grupos de docentes con actitudes variadas respecto al uso de las TIC en la educación. Mientras que algunos profesionales adoptan una postura completamente favorable hacia el uso de estas herramientas digitales, otros presentan una actitud más crítica o desfavorable, percibiendo las tecnologías como un desafío más que

una oportunidad. Esta dualidad en las actitudes puede responder a diferencias generacionales, falta de formación o incluso a la experiencia previa de los docentes con las tecnologías, lo que genera una diversidad de enfoques dentro de los mismos contextos educativos (Ruiz, 2012, p. 9). Esta variedad de actitudes puede influir de manera significativa en la implementación efectiva de las TIC en el aula, ya que la colaboración entre docentes con diferentes perspectivas podría resultar tanto en obstáculos como en oportunidades para el desarrollo de competencias digitales en la institución.

En resumen, la forma en que los docentes perciben y utilizan las TIC varía considerablemente, lo que puede afectar la implementación de las mismas en sus clases y la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

2.2.15. Factores que Influyen en la Actitud Hacia las TIC

Existen diversos factores que tienen influencia en la actitud de los docentes hacia las TIC, a continuación, se describen algunas de ellas:

Conocimientos y habilidades TIC de profesores en formación: Al hablar de los conocimientos y habilidades TIC de un profesor en formación, nos referimos tanto a los conocimientos previos adquiridos antes de ingresar al proceso formativo, como a los nuevos aprendizajes que se desarrollan durante su formación docente. Estos conocimientos deben ir más allá de un simple manejo técnico de las herramientas digitales, ya que, en el contexto educativo, se requiere una adopción didáctica de las TIC. Esto significa que los futuros docentes deben ser capaces de integrar las tecnologías en su práctica pedagógica con un enfoque centrado en la enseñanza y el aprendizaje. De acuerdo con Tapia (2018), es fundamental que las TIC estén presentes en la formación docente con el objetivo de promover una actitud positiva hacia su uso. Para lograrlo, es necesario crear oportunidades de aprendizaje que vinculen la integración didáctica de las TIC, favoreciendo una visión integradora de su uso en el aula. Esto no solo facilitaría el desarrollo de habilidades tecnológicas, sino que también promovería una mejor presencia de las

TIC en la futura práctica pedagógica, mejorando así la capacidad de los docentes para integrar las tecnologías de manera eficaz en su enseñanza

Disciplina formativa: En cuanto a la disciplina formativa, es esencial que los futuros docentes adquieran conocimientos sobre las herramientas TIC específicas para la disciplina que van a enseñar. Cada área de conocimiento tiene características particulares que pueden influir en el uso de las tecnologías, no solo en términos de frecuencia, sino en cómo se aplican pedagógicamente para promover el aprendizaje. Por ejemplo, un docente de ciencias puede requerir el uso de simuladores o experimentos virtuales, mientras que un profesor de literatura podría utilizar blogs o lecturas digitales para fomentar la reflexión y el análisis. Tapia (2018) resalta que este tipo de uso específico de las TIC es fundamental para diseñar programas de formación docente que respondan a las necesidades y peculiaridades de cada disciplina. Las oportunidades de aprendizaje que se ofrezcan a los futuros docentes en cuanto a las TIC deben estar alineadas con las herramientas y actividades propias de cada campo, permitiendo así el desarrollo de competencias que faciliten el uso adecuado de las tecnologías en su futura práctica educativa.

Creencias sobre el proceso de aprendizaje y su relación con las TIC: Las creencias pedagógicas de los docentes juegan un papel crucial en cómo perciben y utilizan las TIC en su enseñanza. Estas creencias están relacionadas con las convicciones personales sobre los mecanismos más efectivos para facilitar el aprendizaje. Tapia (2018) señala que las concepciones pedagógicas de un docente influyen directamente en la forma en que integra las TIC en sus estrategias de enseñanza, lo cual tiene un impacto significativo en la eficacia de su uso. Los docentes que creen firmemente en el valor de las TIC como herramientas de aprendizaje son más propensos a adoptar tecnologías de manera efectiva en sus aulas, fomentando así una enseñanza más innovadora y dinámica.

En conclusión, las competencias digitales de los futuros docentes no solo dependen de la adquisición de habilidades técnicas, sino también de la integración didáctica de las TIC, el conocimiento específico de su disciplina y las creencias pedagógicas que guían su enseñanza. Esto implica una preparación integral que

permita a los docentes utilizar las TIC de manera eficaz y consciente para promover un aprendizaje significativo.

2.2.16. *Desempeño Docente*

El desempeño docente en profesores universitarios es un aspecto fundamental para garantizar una educación de calidad en la educación superior. Este desempeño involucra diversas dimensiones que van más allá de la simple transmisión de conocimientos. La calidad de la enseñanza es esencial, y esto depende de varios factores, entre los que destaca el dominio de la disciplina. Los profesores deben contar con un conocimiento profundo y actualizado de su área de especialización, lo cual les permite ofrecer contenido relevante y riguroso. Además, la planificación y organización de las clases es clave; un docente debe ser capaz de estructurar su curso de manera lógica, estableciendo objetivos claros y utilizando materiales didácticos apropiados que faciliten el aprendizaje. Los métodos pedagógicos también juegan un papel crucial, ya que el uso de enfoques activos y variados, que fomenten la participación de los estudiantes y promuevan la comprensión profunda, es indispensable en el contexto actual.

Se define como el cumplimiento de sus responsabilidades, basándose en elementos relacionados con el entorno, el estudiante y el instructor. Del mismo modo, el desempeño se evalúa en diversos contextos o niveles, incluyendo el aula, el entorno institucional, el medio sociocultural y el profesor a través de la acción reflexiva. El desempeño se evalúa para mejorar la calidad educativa y cualificar la profesión docente (Montenegro, 2007, p. 18).

Implica el trabajo de planificación curricular, las estrategias didácticas que aplica, los medios y materiales didácticos que emplea y la evaluación que lleva a cabo. Asimismo, el conjunto de las acciones, técnicas y metodológicas, las cuales configuran el trabajo del docente en el aula de clase (Díaz V. , 2006, p. 87).

La capacidad para establecer ambientes de aprendizaje que procuren la participación e interacción alumnos - profesor; la creación de herramientas de

evaluación apropiadas que le permitan diagnosticar dificultades en sus alumnos y evaluar el efecto de su propia estrategia de trabajo (Sanchez, 2011, p. 89).

2.2.17. Definiciones del Desempeño Docente

García & Fernández (2020) definen el desempeño docente como "el conjunto de acciones, actitudes y resultados que un profesor muestra en su labor educativa, en función de los objetivos pedagógicos, el contexto institucional y las características del alumnado" (p. 45). El desempeño docente como un conjunto de acciones, actitudes y resultados refleja cómo un buen profesor no solo actúa dentro del aula, sino que también ajusta su comportamiento según el contexto y las necesidades del alumnado. Es un concepto que pone en evidencia la flexibilidad y adaptabilidad como virtudes esenciales para el éxito educativo.

Ramírez y González (2021) explican que el desempeño docente se refiere a "la capacidad del docente para implementar metodologías efectivas que faciliten el aprendizaje, utilizando recursos didácticos adecuados y promoviendo un ambiente de participación activa en los estudiantes" (p. 88). Aquí se destaca la importancia de metodologías efectivas y un ambiente participativo, lo que hace pensar en el docente como un director de orquesta, coordinando cada parte del proceso de aprendizaje para que los estudiantes "toquen" de manera sincronizada y profunda. Un docente eficaz no solo imparte contenido, sino que logra que el conocimiento "cobre vida" a través de la interacción constante.

Según Martínez (2019), el desempeño docente "involucra tanto la competencia profesional del docente en cuanto a sus conocimientos y habilidades pedagógicas, como su capacidad para generar un ambiente de aprendizaje que favorezca el desarrollo integral de los estudiantes" (p. 32). Esta definición resalta que el desempeño docente va más allá de la enseñanza técnica: se trata de desarrollar un ambiente de aprendizaje integral. Pensarlo de esta manera es como imaginar un jardín donde el conocimiento es la semilla, pero el terreno (el aula) debe ser cuidadosamente cultivado para que florezcan todas las competencias cognitivas, emocionales y sociales de los estudiantes.

Sánchez y Pérez (2022) sostienen que el desempeño docente es "la eficacia con que un profesor cumple sus responsabilidades dentro del proceso educativo, desde la planificación hasta la evaluación, promoviendo una enseñanza significativa y de calidad" (p. 56). La eficacia en el desempeño docente es el punto central de esta definición. Lo interesante aquí es que el desempeño docente no se mide solo por las calificaciones de los estudiantes, sino por la calidad de su proceso de aprendizaje. El profesor debe ser un arquitecto de la educación, diseñando cada lección como una estructura sólida, pero flexible, que pueda ser moldeada según las necesidades de la clase.

Para Vega (2021), el desempeño docente implica "la habilidad para crear una interacción educativa dinámica y eficaz, que no solo se limita a la transmisión de contenido, sino que también involucra la motivación y el acompañamiento del estudiante a lo largo del proceso de aprendizaje" (p. 67). La enseñanza no debe ser monótona ni rígida, y esta definición lo pone de manifiesto al destacar la interacción dinámica. Los profesores que logran crear ambientes en los que los estudiantes se sienten activamente involucrados no solo enseñan, sino que inspiran. Ser un buen docente en el contexto actual es como ser un narrador de historias, donde cada clase es una nueva aventura que estimula la curiosidad y el pensamiento independiente.

López y Díaz (2020) definen el desempeño docente como "el conjunto de comportamientos y prácticas que un profesor debe desarrollar para cumplir con las expectativas de enseñanza, aprendizaje y evaluación, buscando la mejora continua en su ejercicio profesional" (p. 103). La capacidad del docente para mejorar continuamente es esencial en el mundo educativo, donde las metodologías y tecnologías cambian rápidamente. Aquí, el docente es visto como un artista que perfecciona su técnica constantemente. Este enfoque implica que enseñar no es un proceso estático, sino una carrera de autodescubrimiento y adaptación, donde el profesor también se convierte en un aprendiz.

Según Torres y Romero (2018), el desempeño docente "es la capacidad del profesor para generar un entorno de aprendizaje en el que se estimule la participación activa, la reflexión crítica y el análisis profundo, fomentando habilidades cognitivas y socioemocionales en los estudiantes" (p. 92). La

interacción entre docente y estudiante es esencial en esta definición, donde el docente se convierte en un facilitador de experiencias de aprendizaje. Este tipo de relación es más cercana a la de un mentor que guía a sus discípulos en la travesía del conocimiento, un espacio donde tanto el docente como el estudiante exploran juntos y crecen en el proceso.

Castro (2021) lo define como "la suma de las competencias pedagógicas, didácticas y actitudinales que el docente pone en juego para lograr los aprendizajes previstos, adaptándose a las necesidades y características de sus estudiantes" (p. 49). Aquí se destaca la combinación de competencias pedagógicas, didácticas y actitudinales, lo que sugiere que un profesor exitoso es un verdadero equilibrista que sabe cómo mezclar teoría y práctica, conocimiento y empatía. Un buen desempeño docente no se reduce a impartir lecciones, sino a construir relaciones auténticas que fortalezcan el aprendizaje desde una perspectiva integral.

Gutiérrez (2020) argumenta que el desempeño docente "se refiere a la habilidad del educador para diseñar, implementar y evaluar procesos educativos que resulten en el aprendizaje significativo de los estudiantes, considerando las condiciones del aula y los recursos disponibles" (p. 67). La evaluación del desempeño docente a través de la implementación y adaptación de estrategias es clave en este enfoque. Pensando en el docente como un experimentador que constantemente ajusta sus métodos según el contexto y las características de los estudiantes, se entiende que la enseñanza no se trata de "aplicar la misma receta" cada vez, sino de crear un proceso educativo único y adaptado a cada grupo.

Según Figueroa y Martínez (2019), el desempeño docente "es un proceso complejo que implica la interacción de factores como el conocimiento disciplinar, la destreza pedagógica, la relación docente-estudiante y el uso adecuado de tecnologías para mejorar los resultados de aprendizaje" (p. 74). Este enfoque multidimensional nos recuerda que el desempeño docente no es un conjunto de habilidades aisladas, sino un ecosistema complejo que integra diversos elementos. El docente debe ser un navegante que sabe cómo usar las herramientas a su disposición (tecnologías, recursos, estrategias) para dirigir el aprendizaje de manera

eficaz, pero también flexible, en un mar de variables que pueden cambiar constantemente.

Con el fin de evaluar cómo los instructores planifican, organizan y llevan a cabo su enseñanza para apoyar el aprendizaje de los alumnos y alcanzar los objetivos educativos sugeridos, el rendimiento docente es la variable que refleja las actividades, prácticas y habilidades profesionales de los profesores en el proceso educativo. Para cuantificar esta variable se suelen utilizar indicadores de eficacia pedagógica, técnica, gestión de recursos y resultados del aprendizaje (Mel, 2023).

2.2.18. Teoría del Desempeño Docente basada en el Enfoque de Desarrollo Profesional Integral del Docente

Desde un enfoque actual, el desempeño docente se concibe como un proceso integral que articula dimensiones pedagógicas, personales y académicas, orientadas al logro de aprendizajes de calidad y a la mejora continua de la práctica educativa. A partir del 2020, la OECD ha propuesto un enfoque de desarrollo profesional integral del docente, especialmente pertinente para la educación superior, el cual permite analizar el desempeño docente a partir de las dimensiones de planificación didáctica, desarrollo personal e investigación.

Según la OECD (2019), el desempeño docente comprende el conjunto de competencias que el profesor aplica de manera sistemática para planificar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje, al tiempo que fortalece su desarrollo personal y contribuye a la producción de conocimiento mediante la investigación.

La planificación didáctica constituye una dimensión clave, ya que implica la organización coherente de objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, recursos y criterios de evaluación, de forma flexible y alineada con los resultados de aprendizaje. Por su parte, la dimensión personal se relaciona con el desarrollo profesional, ético y socioemocional del docente, incluyendo la reflexión sobre la

práctica, la formación continua y la capacidad de adaptación a contextos cambiantes.

Asimismo, la investigación representa una dimensión fundamental del desempeño docente en la educación superior, al favorecer la generación de conocimiento, la innovación pedagógica y la mejora de la práctica educativa. Desde este enfoque, el desempeño docente se entiende como una construcción dinámica que integra estas dimensiones de manera articulada, configurando un perfil docente integral orientado a la mejora continua.

En la presente investigación, esta teoría permite operacionalizar el desempeño docente mediante dimensiones claramente definidas, facilitando el análisis de su relación con las competencias digitales.

2.2.19. Teoría del Desempeño Docente basada en el Marco de Enseñanza de Danielson

El desempeño docente es un elemento fundamental para la calidad educativa, especialmente en la educación universitaria, donde la labor del profesor va más allá de la transmisión de contenidos e incluye la mediación pedagógica, la gestión del aprendizaje y la evaluación de los resultados formativos. Desde el año 2020, el Marco para la Enseñanza de Danielson se ha consolidado como un referente teórico vigente para analizar el desempeño docente en contextos presenciales, virtuales e híbridos.

Según Danielson (2022), el desempeño docente se entiende como un conjunto de prácticas profesionales observables orientadas a promover aprendizajes significativos, las cuales se manifiestan en la planificación de la enseñanza, la aplicación de estrategias pedagógicas, la gestión del aula y el cumplimiento de responsabilidades profesionales, sustentadas en estándares de calidad.

Este modelo se organiza en cuatro dominios esenciales: planificación y preparación, ambiente de aprendizaje, instrucción y responsabilidades profesionales, que permiten una evaluación integral del desempeño docente. Las actualizaciones recientes del marco destacan la integración pedagógica de las

tecnologías digitales como un componente transversal del desempeño docente en la educación superior.

Asimismo, investigaciones actuales señalan que un adecuado desempeño docente se refleja en la coherencia entre planificación, ejecución y evaluación del proceso educativo, así como en la capacidad del docente para responder a las necesidades de los estudiantes y a las demandas institucionales. En esta investigación, el desempeño docente se concibe como una variable medible a través de dimensiones observables, susceptible de fortalecerse mediante el desarrollo de competencias digitales.

2.2.20. Dimensiones del Despeño Docente

2.2.20.1. Planificación. La planificación es un proceso estratégico y fundamental dentro del desempeño docente, ya que organiza, estructura y proyecta las acciones necesarias para alcanzar los objetivos educativos. Según Valdivia Huaranga (2021), la planificación curricular permite el logro de aprendizajes significativos, facilitando el desarrollo de competencias en los estudiantes. Este proceso no solo contempla la estructuración inicial de las actividades, sino también la capacidad de anticiparse a los desafíos educativos, considerando diversos enfoques pedagógicos y estrategias adaptadas a las necesidades de los estudiantes. Maryani et al. (2022) refuerzan esta idea al señalar que una adecuada planificación permite a los docentes tomar decisiones organizadas y garantizar la retroalimentación constante, guiando al estudiante en su progreso académico.

En el marco teórico del constructivismo de Piaget, la planificación es esencial porque se basa en la premisa de que el aprendizaje es un proceso activo y constructivo. En este contexto, los docentes diseñan sus planes considerando las etapas de desarrollo cognitivo de los estudiantes y sus conocimientos previos, de manera que los nuevos aprendizajes sean significativos y relevantes. Este enfoque implica una anticipación pedagógica, donde el docente no solo establece los contenidos a enseñar, sino también las estrategias metodológicas que mejor se ajusten a las características individuales y grupales de los estudiantes.

Por otro lado, la planificación fomenta la autonomía del docente en su práctica educativa, ya que le permite reflexionar sobre sus propios procesos de enseñanza y ajustar sus métodos para alcanzar los objetivos propuestos. Además, incorpora un componente dinámico que responde a los imprevistos del contexto educativo. Esto se refleja en la capacidad de los docentes para modificar y adaptar su planificación según las circunstancias, asegurando que el aprendizaje no se vea interrumpido.

Finalmente, Valdivia Huaranga (2021) y Maryani et al. (2022) destacan que una planificación eficaz promueve no solo el aprendizaje de contenidos, sino también el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas y la toma de decisiones en los estudiantes. Esta dimensión, cuando se aborda correctamente, se convierte en el núcleo de una enseñanza efectiva que impacta positivamente en los resultados académicos y en el crecimiento integral del estudiante.

2.2.20.2. Didáctica. La didáctica es una dimensión clave que se enfoca en los métodos, herramientas y estrategias que el docente emplea para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Casasola Rivera (2020) argumenta que la didáctica es un complemento directo de la planificación, pues asegura que las actividades programadas se implementen de manera efectiva. En este sentido, la didáctica no solo se limita al uso de recursos pedagógicos, sino que también implica una constante reflexión e investigación sobre los procesos educativos para mejorar la experiencia del aprendizaje. Baque-Reyes & Portilla-Faicán (2021) señalan que la investigación en modelos pedagógicos permite a los docentes generar prácticas innovadoras que incrementen la motivación y el compromiso de los estudiantes.

Desde el punto de vista del aprendizaje significativo de Ausubel, la didáctica debe centrarse en construir puentes entre los conocimientos previos del estudiante y los nuevos conceptos, asegurando así una comprensión profunda y significativa. Este enfoque didáctico permite a los estudiantes conectar ideas, analizar y aplicar conocimientos de manera práctica en contextos diversos. La inclusión de tecnologías educativas, como herramientas digitales y recursos

interactivos, amplía las posibilidades de la didáctica moderna, transformando el aprendizaje en una experiencia más dinámica y personalizada.

Además, la didáctica fomenta la creatividad y la innovación en el aula. Por ejemplo, el uso de estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo y las simulaciones prácticas son herramientas que enriquecen el proceso educativo y generan un impacto positivo en el rendimiento estudiantil. Estas estrategias, combinadas con una adecuada formación docente, potencian los resultados académicos y el desarrollo integral de los estudiantes.

En síntesis, la didáctica no solo facilita la transferencia de conocimientos, sino que también fortalece el pensamiento crítico, la autonomía y la motivación en los estudiantes. Casasola (2020) y Baque y Portilla (2021) coinciden en que la constante capacitación docente en esta área asegura una práctica pedagógica de calidad que responde a los desafíos actuales del sistema educativo.

2.2.20.3. Dimensión Personal. La dimensión personal del desempeño docente abarca el desarrollo profesional, la capacidad de liderazgo y las habilidades socioemocionales del educador. Según Moreno y Pineda (2020), el éxito docente está estrechamente vinculado con su formación continua y la actualización constante de sus conocimientos. Este proceso incluye la participación en cursos, talleres y programas académicos que fortalezcan sus competencias pedagógicas y profesionales. Asimismo, Robles-Barrantes (2019) resalta cómo el acceso a recursos digitales, como redes sociales y plataformas educativas, facilita la adquisición de información actualizada que enriquece su práctica docente.

En el marco teórico del liderazgo transformacional, esta dimensión se traduce en la capacidad del docente para inspirar, motivar y guiar a sus estudiantes hacia el logro de sus metas. Este enfoque enfatiza la importancia de establecer relaciones interpersonales sólidas, basadas en la confianza y el respeto mutuo. Joya Rodríguez (2020) señala que la toma de decisiones informadas y el compromiso con la mejora continua son aspectos clave del liderazgo docente. Estas características permiten a los educadores crear un ambiente de aprendizaje positivo, donde los estudiantes se sientan valorados y apoyados.

Además, la dimensión personal implica el desarrollo de competencias socioemocionales que faciliten la gestión de conflictos, el manejo del estrés y la adaptación a contextos diversos. Este aspecto es fundamental en la práctica educativa, ya que las emociones del docente influyen directamente en la dinámica del aula y en la relación con los estudiantes. Palomino Barboza (2016) subraya que un docente comprometido con su crecimiento personal y profesional es capaz de responder de manera efectiva a las necesidades y desafíos de su entorno educativo, promoviendo así el desarrollo integral de sus estudiantes.

En conclusión, la dimensión personal no solo refuerza las competencias pedagógicas del docente, sino que también impacta en su capacidad para liderar, innovar y generar cambios positivos en su comunidad educativa.

2.2.20.4. Investigación. La investigación es una dimensión fundamental en el desempeño docente, ya que fomenta la innovación y la mejora continua en los procesos educativos. Según García-Conislla (2020), la capacitación constante en investigación pedagógica permite a los docentes adquirir un conocimiento más profundo de las metodologías educativas y aplicarlas de manera efectiva en el aula. Barbachán Ruales et al. (2020) destacan que la planificación curricular debe incluir componentes que fortalezcan las habilidades investigativas de los estudiantes, permitiéndoles desarrollarse de manera progresiva en este ámbito.

El enfoque socioconstructivista de Vygotsky respalda esta dimensión, ya que enfatiza el aprendizaje como un proceso social y colaborativo. Desde esta perspectiva, la investigación no solo enriquece la práctica docente, sino que también promueve un aprendizaje activo y crítico en los estudiantes. A través de proyectos de investigación conjuntos, los docentes y estudiantes pueden explorar problemas reales y desarrollar soluciones innovadoras, fortaleciendo así sus competencias investigativas y su capacidad para abordar desafíos complejos.

Por otro lado, la investigación docente también contribuye al desarrollo profesional del educador, ya que le permite mantenerse actualizado en su área de especialización y generar aportes significativos a la comunidad académica. García-Conislla (2020) y Barbachán Ruales et al. (2020) coinciden en que la investigación

debe ser una práctica continua, integrada en las actividades cotidianas del docente, para garantizar una enseñanza de calidad que responda a las demandas del entorno educativo actual.

2.2.21. Competencias del Docente

2.2.21.1. Competencias Básicas del Docente. Primero se es persona y luego se es profesional. La formación de una persona como ser integral está asociada al desarrollo de sus competencias básicas. Una persona es competente si sabe hacer las cosas y sabe actuar con las personas, comprendiendo lo que hace y dice; si asume de manera responsable las implicaciones y consecuencias de las acciones realizadas y transforma los contextos en los cuales interactúa, en favor de la convivencia humana. En consecuencia, es posible denominar competencias básicas a aquellos patrones de comportamiento que los seres humanos necesitan para poder subsistir y actuar con éxito en cualquier escenario de la vida. Esto requiere de una formación integral, la cual sólo es posible si se afectan de manera positiva las dimensiones consideradas fundamentales; los ejes de desarrollo. Uno de los modelos más sencillos considera al ser humano en cuatro dimensiones: biológica, intelectual, social e intrapersonal (Montenegro, 2007, p. 12).

Tabla 1.

Competencias básicas definidas sobre los procesos de desarrollo, en cada una de las dimensiones humanas

Dimensiones	Procesos	Competencias
Biológica	Sensorial, motriz, ubicación espacial, postura corporal	1. Desplazarse en forma coordinada a través del espacio, percibiendo los estímulos del ambiente y conservando el sentido de la ubicación.
Intelectual	Lingüístico, comunicativo,	2. Comunicarse en lenguaje natural y en otras formas de representaciones simbólicas.

	lógico, cognitivo, científico, técnico	3. Producir inferencias válidas a partir de premisas, mediante el uso de sistemas de razonamiento. 4. Construir conceptos a través de relaciones empírico-teóricas. 5. Diseñar, transferir y utilizar tecnología para mejorar sus condiciones de vida. 6. Interactuar de manera armónica con otras personas, conservando la autonomía, practicando la cooperación y desarrollando lazos de afecto.
Social	Social, afectivo, ético, estético	7. Valorar de manera equilibrada las actuaciones propias y ajenas. 8. Aprender a apreciar la armonía y la coherencia como fundamento de la belleza que poseen las cosas, las personas, sus acciones y sus obras. 9. Reconocer su cuerpo como un todo, la dinámica de sus funciones vitales, la forma como reacciona ante las situaciones, tener conciencia de sus emociones, de sus sentimientos y control sobre su proceso cognitivo.
Intrapersonal	Conocimiento de sí mismo	

Nota. Montenegro (2007, p. 14).

2.2.21.2. Competencias Específicas del Docente. El docente como profesional posee algunas competencias específicas muy propias para el desempeño de su labor. Como su actividad es de muy diversa índole, conviene definir dominios globales. Existen al menos, cuatro grandes campos en los cuales el docente despliega su actividad: el entorno, lo institucional, lo pedagógico y lo intrapersonal (Montenegro, 2007, p. 14).

Competencia para interactuar de manera armónica con el entorno: La capacidad de interactuar de manera efectiva y armoniosa con el entorno institucional y el contexto socio-cultural es fundamental para los docentes. Esta competencia implica no solo adaptarse a las dinámicas de la comunidad educativa, sino también contribuir activamente a la creación de conocimiento, fomentar la autonomía personal y colectiva, y promover un ambiente de cooperación mutua. Además, es esencial establecer vínculos afectivos positivos que fortalezcan la

relación entre los miembros de la comunidad educativa. Al integrar estos elementos, el docente se convierte en un agente activo en la construcción de una cultura institucional sólida y de apoyo para el aprendizaje (Montenegro, 2007, p. 15).

Competencia para construir un ambiente propicio en pos de un proyecto educativo institucional: Un docente competente debe ser capaz de colaborar de manera efectiva con sus colegas y demás integrantes de la comunidad educativa. Este trabajo conjunto debe estar orientado a lograr los grandes objetivos institucionales, alineándose con la misión y visión de la institución. La cooperación, el intercambio de ideas y el compromiso con los fines educativos comunes son aspectos clave para generar un ambiente de trabajo colaborativo. El docente no solo se inserta en este entorno, sino que también contribuye a moldearlo, participando activamente en la creación de proyectos educativos que beneficien a todos los involucrados, especialmente a los estudiantes (Montenegro, 2007, p. 15).

Competencia para conocer y orientar al estudiante: Un docente competente debe ser capaz de observar y comprender a sus estudiantes en todas sus dimensiones, tanto académicas como personales. Esto implica identificar sus necesidades, dificultades y fortalezas para poder aplicar estrategias educativas que favorezcan su desarrollo integral. Además de promover el desarrollo académico, el docente tiene la responsabilidad de fomentar el crecimiento emocional y social de los estudiantes, ofreciéndoles herramientas para su bienestar general. Esta competencia también se extiende al ámbito de la orientación, ayudando al estudiante a encontrar su camino académico y profesional, apoyando su autoestima y ayudándole a superar obstáculos que puedan surgir durante su proceso educativo (Montenegro, 2007, p. 15).

Competencia para diseñar y desarrollar currículo: La capacidad de diseñar el currículo de manera efectiva es una de las competencias clave en el desempeño docente. Esto implica crear planes de estudio que no solo respondan a los estándares educativos nacionales o internacionales, sino que también se adapten a las características del grupo de estudiantes y su contexto particular. El docente debe orientar el desarrollo de este currículo con la máxima eficiencia y eficacia, garantizando que las actividades y contenidos propuestos se alineen con los

objetivos de aprendizaje y las necesidades del alumnado. A esta competencia se pueden añadir habilidades complementarias, como la elaboración de proyectos educativos, la adecuación de ambientes de aprendizaje que favorezcan la participación activa y el uso racional de los recursos educativos disponibles, asegurando que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea enriquecedor y accesible para todos los estudiantes (Montenegro, 2007, p. 16).

Competencia para reconocerse como profesional docente: El docente debe desarrollar una conciencia reflexiva sobre su propia práctica pedagógica y su proceso de formación continua. Esto incluye la capacidad de evaluar sus logros y reconocer sus áreas de mejora, adoptando una actitud proactiva para el perfeccionamiento profesional. La competencia para reconocerse como profesional docente implica entender su rol dentro de la comunidad educativa y la dinámica de su relación pedagógica con los estudiantes. Además, se refiere a la habilidad para ajustar sus métodos y estrategias de enseñanza, tomando decisiones informadas para mejorar su desempeño y enfrentar los desafíos que surjan en su práctica diaria. Esta autoevaluación constante y el deseo de superación son esenciales para garantizar que el docente se mantenga actualizado y sea capaz de ofrecer una educación de calidad (Montenegro, 2007, p. 16).

Expansión del concepto: El concepto de competencia docente ha evolucionado considerablemente, reconociendo que el rol del docente no se limita únicamente a transmitir conocimiento. La competencia docente en el siglo XXI implica un enfoque más holístico y dinámico, donde el maestro debe integrar habilidades cognitivas, afectivas y sociales para adaptarse a un mundo cambiante. La formación del docente no solo debe centrarse en el dominio de contenidos, sino también en su capacidad para trabajar en equipo, reconocer las diversidades del aula, gestionar emociones y cultivar un ambiente educativo positivo. Además, el uso adecuado de las tecnologías y metodologías innovadoras se ha convertido en un componente esencial para asegurar que los estudiantes puedan desarrollar habilidades relevantes para el futuro.

A medida que las instituciones educativas enfrentan retos más complejos, como la inclusión, la equidad, la globalización y la innovación tecnológica, los

docentes deben estar preparados para ser no solo facilitadores del aprendizaje, sino también agentes de cambio que lideran procesos educativos que consideran las múltiples dimensiones del estudiante, el contexto social y las necesidades del futuro.

2.2.22. Factores del Desempeño Docente

El desempeño docente está determinado por una intrincada red de relaciones e interrelaciones. En un intento por simplificar esta complejidad, podrían considerarse tres tipos de factores: los asociados al mismo docente, los asociados al estudiante, y los asociados al contexto.

Entre los factores asociados al docente está su formación profesional, sus condiciones de salud, y el grado de motivación y compromiso con su labor. La formación profesional, provee el conocimiento para abordar el trabajo educativo con claridad, planeación previa, ejecución organizada y evaluación constante. A mayor calidad de formación, mejores posibilidades de desempeñarse con eficiencia. Así mismo, entre mejores sean sus condiciones de salud física y mental, mejores posibilidades tendrán para ejercer sus funciones. La salud y el bienestar general dependen a su vez, de las condiciones de vida, de la satisfacción de las necesidades básicas, incluyendo el afecto. Sin embargo, puede hacer excelente formación, buena salud, pero si no se tiene la suficiente motivación por lo que se hace, los resultados de la gestión serán pobres. La motivación se refuerza con el grado de compromiso, con la convicción de que la labor educativa es vital para el desarrollo individual y social. Por ello es muy importante la manifestación constante de las actitudes que demuestren compromiso con el trabajo como son la puntualidad, el cumplimiento de la jornada, las excelentes relaciones con los estudiantes y colegas, la realización de las actividades pedagógicas con organización, dedicación, concentración y entusiasmo. Estos cuatro factores: formación, salud, motivación y compromiso se refuerzan de manera mutua y generan una especie de fuerza unificadora que mantiene al docente en continuo mejoramiento y en un grado alto de satisfacción (Montenegro, 2007, p. 19).

Los factores asociados al estudiante son análogos a los del docente: condiciones de salud, nivel de preparación, grado de motivación y compromiso. Como es bien sabido, estos factores dependen, en buena parte de las condiciones familiares y ambientales en las cuales se desarrolla el estudiante. Los componentes de cada uno de estos factores son los ya señalados. Sin embargo, cabe destacar que el docente puede influir de manera positiva en algunos de estos factores. Por ejemplo, el nivel de preparación con que el estudiante ingresa a un curso, depende, a su vez, del trabajo que otros docentes hayan realizado en grados anteriores. El docente puede inducir la motivación, haciendo llamativo el plan de estudios y organizando experiencias de aprendizaje de alto nivel de interacción que despierten el interés del estudiante y lo comprometan con su proceso de formación (Montenegro, 2007, p. 20).

Los factores asociados al contexto son innumerables; sin embargo, podrán establecerse dos niveles: el entorno institucional y el contexto socio-cultural. En el entorno institucional, los factores se pueden agrupar en dos grandes líneas: el ambiente y la estructura del proyecto educativo. La estructura del ambiente, considera a lo físico y lo humano; se requiere de una infraestructura física en excelentes condiciones, dotada con buenos materiales educativos (Montenegro, 2007, p. 20).

2.2.23. Los Estándares de Desempeño Docente en el Aula

Los estándares de desempeño docente buscan, particularmente, acercarse al aula como lugar social donde se espera que algunos de los saberes socialmente construidos sean aprendidos por los y las alumnas. Esta aproximación se realiza en complementariedad con los estándares curriculares (que marcan lo que los alumnos han de aprender y los maestros enseñar) y los de gestión de escuela (que hacen referencia a cómo se organiza la escuela para constituirse en plataforma del aprendizaje de los alumnos). De tal forma, los estándares de desempeño docente son referentes del quehacer del maestro en el nivel del aula. Explicitan lo que el docente hace en el salón de clases y las maneras como lo hace durante el proceso

de construcción del conocimiento con sus alumnas y alumnos, por lo que a su vez se erigen en referentes para la reflexión y la mejora continua (Subsecretaría de Educación Básica, 2010, p. 20).

Ante la gran complejidad de esta profesión, los estándares de desempeño docente hacen un acercamiento estrictamente al aula, debido a varias razones:

El aula es un lugar intencionalmente dispuesto para el aprendizaje. Hay muchos ámbitos donde se aprende; no obstante, desde lo social, lo cultural y lo histórico, el aula se presenta como el espacio que han dispuesto las sociedades modernas, específicamente, para desarrollar los aprendizajes que nos permitirán jugar cierto rol en la sociedad (Subsecretaría de Educación Básica, 2010, p. 20).

Que el aprendizaje ocurra es la principal responsabilidad social de los docentes. Los maestros enseñan a los alumnos en diversas formas, espacios y momentos, pero es en el aula donde su profesión se realiza de manera intensa, pues allí su rol tiene un significado preponderante (Subsecretaría de Educación Básica, 2010, p. 20).

El quehacer de los maestros en el aula se materializa en su desempeño en cuanto a habilidades, actitudes, saberes y valores. No basta que sepa; es preciso que ese conocimiento esté dispuesto en el salón de clases de tal manera que permita el aprendizaje de los estudiantes (Subsecretaría de Educación Básica, 2010, p. 20).

2.2.24. Características de los Estándares de Desempeño Docente en el Aula

Los estándares de desempeño docente en el aula son unidades de información que aluden a una serie de acciones recurrentes, críticas y observables que los docentes realizan durante su trabajo en el aula. Su finalidad es contribuir, mediante un proceso de evaluación reflexiva y colaborativa entre colectivos docentes, a desarrollar juicios evaluativos que promuevan la mejora continua de la práctica pedagógica en el aula (Subsecretaría de Educación Básica, 2010, p. 22).

Algunas características de los estándares son:

- Se orientan hacia la reflexión; no tienen fines unificadores.

- Son una herramienta para la gestión escolar en su componente de práctica pedagógica, aplicable a diferentes niveles y modalidades referidos al contexto mexicano.
- Contemplan algunos asuntos centrales de la práctica docente que fueron identificados a partir de la revisión de diversas videograbaciones de clases en educación básica, en nuestro país.
- Son un insumo para promover procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación sobre la práctica docente.
- Posibilitan que los docentes identifiquen y organicen sus necesidades de formación.
- Permiten el diagnóstico y el diseño de estrategias colectivas para la formación en la escuela y en los colectivos docentes.
- Se ocupan del ámbito de la práctica docente. Si se desea conocer el desempeño profesional del maestro, es necesario complementar su aplicación con estándares curriculares y estándares de instituciones escolares.
- Todos los niveles de los estándares de desempeño son susceptibles de ser alcanzados y observados debido a que obedecen a prácticas docentes reales.
- Son ajustables a la dinámica de la práctica docente estimulando su mejoramiento continuo (Subsecretaría de Educación Básica, 2010, pp. 22-23).

2.2.25. Evaluación del Desempeño Docente

Valdés (2009, p. 13) sostiene que la evaluación del desempeño profesional del docente es un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad.

2.2.25.1. Definición Operacional del Concepto. “Evaluación del desempeño profesional de los docentes”. Por el alto grado de complejidad de esta variable, se considera necesario y conveniente hacer su operacionalización en tres niveles: dimensiones – parámetros – indicadores.

2.2.25.2. Principales Métodos, Procedimientos e Instrumentos. Según la definición operativa de la variable «rendimiento docente», las técnicas y herramientas más esenciales y prácticas para evaluar de forma precisa y coherente el rendimiento docente, así como las dimensiones sobre las que pueden ofrecer información pertinente, son las siguientes:

Tabla 2.

Principales métodos y dimensiones de evaluación

Métodos/Instrumentos	Dimensiones que evalúa
1. Observación de clases	- Capacidades pedagógicas - Sistema de relaciones interpersonales con sus alumnos - Responsabilidad en el desempeño de sus funciones - Resultados de su labor educativa
2. Autoevaluación	- Capacidades pedagógicas - Responsabilidad en el desempeño de sus funciones
3. Encuestas de opiniones profesionales	- Capacidades pedagógicas - Emocionalidad
4. Tests proyectivos sobre actitudes valores y normas	- Resultados de su labor educativa
5. Portafolio	- Responsabilidad en el desempeño de sus funciones
6. Ejercicios de rendimiento profesional	- Capacidades pedagógicas
7. Pruebas pedagógicas de lápiz y papel para los alumnos	- Resultados de su labor educativa

Nota. Valdés (2009, p. 47).

2.2.26. Estrategias para la Evaluación del Desempeño Docente

De acuerdo a los procedimientos que se están utilizando para la evaluación del desempeño docente, nos encontramos con las siguientes variantes:

Basados en la opinión de los docentes, se hace necesario un análisis más profundo sobre las implicaciones conceptuales de la “autoevaluación”, del “autoestudio”, ya que, cuando menos, es un término confuso, ya que los criterios, normas, estrategias, metodologías, procedimientos, técnicas e instrumentos, e incluso gran parte de los datos, son establecidos y definidos al margen de aquellos que son evaluados y éstos sólo se limitan a una tarea “recopiladora”. Un autoinforme es un instrumento que permite a un profesor aportar información sobre su actividad docente. Suele estar pensado para conocer el modo que ha resuelto los problemas asociados a la planificación, el desarrollo y los resultados de su práctica (Tejedor F., 2012, p. 323).

Basados en la opinión de supervisores, inspectores, directivos y otras autoridades docentes, este procedimiento puede hacer pensar al docente que el objetivo de la evaluación pone el énfasis en el control más que en la ayuda y desnaturalizar la esencia básica que debe conllevar la práctica evaluadora de los docentes. Puede ser útil para obtener información de algunos indicadores complementarios a los que pueden recogerse de estrategias basadas en la autoevaluación y en la opinión de otros agentes evaluadores (compañeros, padres, alumnos...). (Tejedor F., 2012, p. 324).

Basados en la opinión de alumnos, este procedimiento requiere, como es lógico, una cierta madurez de valoración y crítica por parte del alumno, lo que supone que sea un procedimiento restringido a niveles medios y superiores de educación. En efecto, a la opinión de los alumnos se ha recurrido, en algunos casos como fuente de información única, para la evaluación del docente universitario y, en estudios piloto, para la evaluación de docentes de enseñanza secundaria. Su práctica se basa en la aplicación de un cuestionario que, como veremos, está siendo objeto de permanente análisis psicométrico y adaptación a los cambios de perfil de

la actuación docente sugeridos por las nuevas propuestas didácticas (Tejedor F. , 2012, p. 324).

Basados en la aplicación de instrumentos estandarizados para medir capacidades o competencias específicas de los docentes, puede tener, sobre todo, sentido su aplicación si la evaluación incluye referencias explícitas a la evaluación de contenidos “específicos”: idiomas, música, práctica deportiva, habilidades concretas... Aunque ocurre que algunas de estas actividades que hasta ahora se consideraban especiales tienen a incorporarse a los programas de formación inicial (idiomas, por ejemplo) siendo, como ocurre con las materias curriculares básicas, mucho más problemática y cuestionada por los docentes su inclusión en los contenidos objeto de su propia evaluación (Tejedor F. , 2012, p. 324).

Basados en el análisis de los logros alcanzados por los alumnos, podría pensarse que debiera ser el mejor procedimiento para evaluar el desempeño docente, siempre que pudiera establecerse nítidamente la relación “alumno aprende - buen profesor”, “alumno no aprende - mal profesor”. Sin embargo, el dato relacionado con el rendimiento de los alumnos es, sin duda, el que puede generar más inquietudes y dudas en el profesorado. Por una parte, admitiendo que el objetivo principal de la actividad docente es producir aprendizajes en los alumnos, parece razonable incluir el rendimiento de los alumnos como indicador de calidad de dicha actividad. Sin embargo, la idea de asociar calidad docente con buenos resultados no es una relación inequívoca por multitud de razones, entre otras porque las condiciones de trabajo en los distintos centros pueden ser muy diferentes y porque no es posible, sobre todo en los centros públicos, limitar el acceso a determinados grupos de alumnos cuyo rendimiento puede anticiparse como poco satisfactorio (Tejedor F., 2012, p. 325).

2.3. Definición de Conceptos

2.3.1. *Competencias Digitales*

Son "las habilidades que permiten a las personas desenvolverse con soltura en el entorno digital, utilizando las TIC de forma responsable y crítica" (Cabero et al., 2016, p. 23).

2.3.2. *Desempeño Docente*

Se define como "el conjunto de acciones que realiza el docente para cumplir con sus funciones y responsabilidades, con el fin de contribuir al aprendizaje de sus estudiantes" (López y Bolívar, 2009, p. 4).

2.3.3. *Entornos Virtuales de Aprendizaje*

Se define como "un proceso sistemático y continuo de valoración del aprendizaje de los estudiantes, mediante el uso de tecnologías de la información y la comunicación, en diferentes momentos y entornos" (UNESCO, 2008, p. 17).

Capítulo III: Marco Metodológico

3.1. Hipótesis

3.1.1. *Hipótesis General*

Las competencias digitales influyen significativamente en el desempeño docente de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades, Universidad Privada de Tacna, 2024.

3.1.2. *Hipótesis Específicas*

La información de las competencias digitales incide significativamente en el desempeño docente de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades, Universidad Privada de Tacna, 2024.

La comunicación de las competencias digitales influye significativamente en el desempeño docente de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades, Universidad Privada de Tacna, 2024.

La creación de contenidos de las competencias digitales influye significativamente en el desempeño docente de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades, Universidad Privada de Tacna, 2024.

La resolución de problemas de las competencias digitales influye significativamente en el desempeño docente de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades, de la Universidad Privada de Tacna, 2024.

3.2. Operacionalización de Variables

3.2.1. Variable Independiente

3.2.1.1. Identificación. Competencias Digitales

3.2.1.2. Definición Operacional. La variable competencias digitales se define como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten al docente utilizar de forma crítica y efectiva las tecnologías en su labor educativa. Se evalúa mediante 23 ítems distribuidos en cuatro dimensiones: información, comunicación, creación de contenidos y resolución de problemas, aplicando una escala tipo Likert del 1 al 5, donde 1 representa el nivel más bajo de dominio y 5 el más alto.

3.2.1.3. Dimensiones.

- Información
- Comunicación
- Creación de contenidos
- Resolución de problemas

3.2.1.4. Indicadores.

- Información
 - Búsqueda de recursos digitales.
 - Estrategias de búsqueda personalizada.
 - Análisis crítico de fuentes.
 - Conocimiento de normas de evaluación.
 - Gestión de información
- Comunicación

- Participación en espacios virtuales.
- Uso proactivo de herramientas digitales.
- Facilitación de participación digital.
- Gestión de identidad digital.
- Supervisión de datos digitales.
- Creación de contenidos
 - Diseño y publicación de contenido.
 - Desarrollo de proyectos educativos.
 - Edición de recursos digitales.
 - Conocimiento de derechos de autor.
 - Innovación en recursos tecnológicos
- Resolución de problemas
 - Resolución técnica con manuales.
 - Colaboración en solución técnica.
 - Aprendizaje colaborativo en plataformas.
 - Evaluación de herramientas digitales.
 - Actualización en tecnología educativa.
 - Mantenimiento preventivo tecnológico.

Tabla 3.
Operacionalización de la variable independiente

Variables	Dimensión	Indicadores	Rango	Medición
INDEPENDIENTE Competencias digitales	Información	Búsqueda de recursos digitales.	Bajo	Ordinal
		Estrategias de búsqueda personalizada.	< 14	
		Análisis crítico de fuentes.	Medio	
	Comunicación	Conocimiento de normas de evaluación.	14 - 16	Ordinal
		Gestión de información	Alto > 16	
	Creación de contenidos	Participación en espacios virtuales.	Bajo	Ordinal
		Uso proactivo de herramientas digitales.	< 19	Ordinal
		Facilitación de participación digital.	Medio	
		Gestión de identidad digital.	19 - 21.8	
		Supervisión de datos digitales.	Alto > 21.8	
	Resolución de problemas	Diseño y publicación de contenido.	Bajo	
	Desarrollo de proyectos educativos.	< 15		
	Edición de recursos digitales.	Medio		
	Conocimiento de derechos de autor.	15 - 17		
	Innovación en recursos tecnológicos	Alto		
	Resolución técnica con manuales.	> 17		
	Colaboración en solución técnica.	Bajo < 65		
	Aprendizaje colaborativo en plataformas.			
Evaluación de herramientas digitales.	Medio 65 - 74			
Actualización en tecnología educativa.	Alto			
Mantenimiento preventivo tecnológico.	> 74			

Nota. Bases teóricas.

3.2.2. Variable Dependiente

3.2.2.1. Identificación. Desempeño Docente

3.2.2.2. Definición Operacional. La variable desempeño docente se define como el conjunto de capacidades, actitudes y acciones que reflejan la eficacia del profesor en la planificación, ejecución, interacción e investigación dentro del proceso educativo. Se evalúa mediante 24 ítems distribuidos en cuatro dimensiones: planificación, didáctica, personal e investigación. Cada ítem se valora en una escala tipo Likert del 1 al 5, donde 1 representa el nivel más bajo de desempeño y 5 el nivel más alto, permitiendo identificar el grado de efectividad con que el docente organiza sus clases, aplica estrategias pedagógicas, mantiene relaciones interpersonales adecuadas y desarrolla actividades de investigación.

3.2.2.3. Dimensiones.

- Planificación
- Didáctica
- Personal
- Investigación

3.2.2.4. Indicadores.

- Planificación
 - Necesidades y objetivos de la disciplina.
 - Capacidades.
 - Asignación de contenido.
- Didáctica
 - Diseño de actividades.
 - Selección de estrategias interactivas.
- Personal
 - Relaciones interpersonales
 - Clima de trabajo
- Investigación
 - Revisión de la Práctica
 - Proyectos de investigación.

Tabla 4.
Operacionalización de la variable dependiente

Variables	Dimensión	Indicadores	Rango	Medición
DEPENDIENTE Desempeño docente	Planificación	Necesidades y objetivos de la disciplina. Capacidades. Asignación de contenido.	Bajo < 22 Medio 22 - 25 Alto > 25	Ordinal
	Didáctica	Diseño de actividades. Selección de estrategias interactivas.	Bajo < 27 Medio 27 - 29 Alto	Ordinal

			> 29	
Personal	Relaciones interpersonales Clima de trabajo	Bajo < 20 Medio 20 - 24 Alto > 24		Ordinal
Investigación	Revisión de la Práctica Proyectos de investigación.	Bajo < 14 Medio 14 – 17.8 Alto > 17.8		Ordinal

Nota. Bases teóricas.

3.3. Tipo de Investigación

El tipo de investigación es básico, dado que se orienta a generar conocimiento teórico sobre la relación existente entre las competencias digitales y el desempeño docente. Según Lucio (2021), este tipo de estudio busca analizar las conexiones entre variables y comprender los mecanismos que explican su interacción, sin la intención de intervenir directamente en la realidad observada. En este sentido, la investigación se centra en aportar fundamentos conceptuales que permitan ampliar la comprensión del fenómeno educativo desde una perspectiva analítica y explicativa.

3.4. Nivel de Investigación

El nivel de investigación es explicativo de tipo correlacional–causal, ya que busca analizar la relación e influencia entre las competencias digitales y el desempeño docente en un momento determinado. Según Méndez y Fabbris (2022), este enfoque permite no solo identificar la existencia de una correlación entre variables, sino también comprender la magnitud y dirección de dicha influencia, estableciendo patrones de causa y efecto. De este modo, el estudio pretende explicar cómo el dominio de las competencias digitales incide directamente en la calidad y efectividad del desempeño docente universitario.

3.5. Diseño de Investigación

Al estar enmarcado en un método no experimental de tipo transversal, se observa el fenómeno en su contexto natural, sin intervención directa del investigador. (Lucio, 2021)

3.6. Ámbito y Tiempo Social de la Investigación

El ámbito de la investigación es regional y se efectuará en la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades de la Universidad Privada de Tacna, en lo que concierne al tiempo social, específicamente se realizará entre los meses de octubre y noviembre del año 2024.

3.7. Población y Muestra

3.7.1. Unidad de Estudio

Docentes de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades de la Universidad Privada de Tacna

3.7.2. Población

La población estará conformada por 81 docentes de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades de la Universidad Privada de Tacna, que laboran en el semestre académico 2024 - I.

3.7.3. Población Censal

En el presente estudio se trabajó con la totalidad de la población, conformada por 81 docentes de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades, debido al tamaño reducido del universo poblacional, no se aplicó un procedimiento de muestreo, adoptándose un diseño censal.

3.8. Procedimiento, Técnicas e Instrumentos

3.8.1. Procedimiento

El procedimiento constituye el conjunto de pasos organizados que guían al investigador desde la recolección hasta la presentación resumida de los datos, permitiendo una obtención sistemática y confiable de la información. En la presente investigación titulada “Competencias digitales y desempeño docente de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades, Universidad Privada de Tacna, 2024”, el proceso se inició con la elaboración del cuestionario, diseñado a partir de la matriz de operacionalización de variables, considerando las dimensiones e indicadores definidos para cada una.

El instrumento fue sometido a validación por juicio de expertos, quienes evaluaron la pertinencia, claridad y coherencia de los ítems; posteriormente, se realizó una prueba piloto aplicada de la población objetivo, con el propósito de determinar la confiabilidad del instrumento mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, el cual arrojó un nivel alto de consistencia interna. Una vez verificada su

validez y confiabilidad, el cuestionario definitivo se aplicó a los docentes de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades de la Universidad Privada de Tacna, previa autorización institucional y con el consentimiento informado de los participantes, garantizando la confidencialidad y el uso ético de los datos recolectados.

Para la recolección de información, se distribuyó el cuestionario en formato digital, facilitando el acceso y la participación de los docentes. Luego, los datos fueron procesados utilizando el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), el cual permitió realizar análisis estadísticos descriptivos y correlacionales. Este procesamiento incluyó la codificación, tabulación y análisis de las respuestas, generando tablas de frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central, que facilitaron la interpretación de los resultados.

El análisis estadístico se desarrolló bajo el enfoque de Hernández et al. (2016), quien sostiene que la estadística descriptiva tiene como objetivo sintetizar y organizar la información obtenida para su fácil comprensión, sin perder la riqueza de los datos. Asimismo, se aplicó el método hipotético-deductivo, formulando hipótesis basadas en el problema de investigación y sometiénolas a comprobación mediante la evidencia empírica.

Finalmente, los resultados se presentaron en cuadros y gráficos elaborados en Excel 2023, lo que permitió una visualización clara de las tendencias encontradas. Este procedimiento aseguró la validez científica y la rigurosidad metodológica del estudio, contribuyendo a comprender de manera precisa la influencia de las competencias digitales en el desempeño docente universitario, en el contexto de la Universidad Privada de Tacna.

3.8.2. Técnicas

En el presente estudio se empleó la técnica de la encuesta, por considerarse el medio más adecuado para examinar las percepciones, actitudes y comportamientos de los docentes participantes en relación con las variables competencias digitales y desempeño docente. Según Aliero y Miswar (2023), la

encuesta permite obtener información de manera ágil, precisa y estructurada, favoreciendo la medición de fenómenos educativos y la comparación entre grupos o dimensiones específicas.

Como instrumento de aplicación, se utilizó el cuestionario estructurado, definido como una serie de interrogantes vinculadas con las variables de estudio que se pretende medir. En este caso, se emplearon preguntas tipo Likert con opciones graduadas del 1 al 5, las cuales expresan diferentes niveles de acuerdo o dominio. Este formato permite obtener datos cuantificables que reflejan con mayor precisión el nivel de competencias digitales y el desempeño docente, asegurando así la validez y confiabilidad de la información recabada.

Por lo tanto, la encuesta se consideró la técnica más pertinente para identificar la influencia existente entre las competencias digitales y el desempeño docente, respondiendo adecuadamente a los objetivos planteados en la investigación.

3.8.3. Instrumentos

Para la presente investigación se emplearon dos cuestionarios estructurados como instrumentos principales de recolección de información, diseñados con base en la matriz de operacionalización de las variables competencia digital y desempeño docente. Ambos instrumentos permitieron obtener datos precisos sobre las percepciones y prácticas de los docentes en relación con el uso de tecnologías y su desempeño profesional en la educación superior.

El primer instrumento consta de 23 preguntas distribuidas en cuatro dimensiones: información, comunicación, producción de contenidos y resolución de problemas. Estos ítems se relacionan con la variable independiente, la competencia digital. La competencia digital de los profesores se midió utilizando una escala Likert de cinco puntos (1 = Nada, 2 = Un poco, 3 = Algo, 4 = Bastante y 5 = Mucho), que va desde un grado mínimo hasta un nivel ideal de competencia. Las preguntas se diseñaron para evaluar la destreza de los profesores a la hora de localizar, elegir, producir y utilizar de forma crítica la tecnología en su enseñanza.

El segundo instrumento, correspondiente a la variable dependiente: desempeño docente, consta de 24 ítems organizados en cuatro dimensiones: planificación, didáctica, personal e investigación. Este cuestionario utiliza igualmente una escala tipo Likert de cinco niveles (1 = Nunca, 2 = Casi nunca, 3 = A veces, 4 = Casi siempre, 5 = Siempre), que permite valorar la frecuencia con la que el docente aplica determinadas prácticas pedagógicas, personales y de investigación en su labor académica.

Ambos instrumentos fueron elaborados por el investigador a partir de la revisión de referentes teóricos y empíricos recientes en el campo de la educación digital y el desempeño docente. Su validez fue verificada mediante el juicio de expertos, mientras que la confiabilidad se determinó a través de una prueba piloto aplicada a un grupo de docentes ajenos a la muestra final, lo que garantizó la consistencia interna y la pertinencia de los ítems.

En conjunto, estos instrumentos permitieron recolectar información cuantitativa confiable, alineada con los objetivos de la investigación, facilitando el análisis correlacional y explicativo de la influencia que ejercen las competencias digitales en el desempeño docente.

Capítulo IV: Resultados

4.1. Descripción del Trabajo de Campo

4.1.1. Validez de Instrumentos

Para asegurar la validez del instrumento se emplearon los programas SPSS (versión 18) y AMOS (versión 24). A través de estas herramientas se llevó a cabo el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), aplicando los criterios de validez presentados en la Tabla 15. Dicho procedimiento permitió confirmar que el instrumento es adecuado y, en consecuencia, garantizar la confiabilidad de los resultados obtenidos a partir de su aplicación.

Tabla 5
Criterios de bondad de ajuste para AFC

Measure	Threshold
Chi-square/df (cmin/df)	< 3 good; < 5 sometimes permissible
p-value for the model	> .05
CFI	> .95 great; > .90 traditional; > .80 sometimes permissible
GFI	>.95
AGFI	>.80
SRMR	<.09
RMSEA	< .05 good; .05 - .10 moderate; > .10 bad
PCLOSE	>.05

Fuente: Hair Jr. y otros (2010)

4.1.1.1. Validez de Competencias Digitales.

Tabla 6

Índices de ajuste del modelo de Competencias digitales

X ² /gl	CFI	TLI	RMSEA
1.421	0.956	0.944	0.073

Los resultados del análisis factorial confirmatorio para la variable Competencias digitales evidencian un ajuste estadísticamente adecuado del modelo. El índice $\chi^2/\text{gl} = 1.421$ se encuentra por debajo del umbral de 3, lo que sugiere un ajuste apropiado entre el modelo propuesto y los datos observados. En cuanto a los índices comparativos, el CFI = 0.956 supera el valor de referencia de 0.95, considerado excelente, mientras que el TLI = 0.944 se sitúa muy cerca del límite recomendado (0.95), lo que indica un ajuste bueno, aunque ligeramente inferior al óptimo. Finalmente, el valor de RMSEA = 0.073 se ubica dentro del rango aceptable (≤ 0.08), aunque no en el nivel óptimo (< 0.05). En conjunto, estos resultados confirman que el modelo de Competencias digitales presenta una validez de constructo sólida, ya que los ítems y dimensiones propuestas se ajustan de manera coherente al marco teórico planteado.

4.1.1.2. Validez de Desempeño Docente.

Tabla 7

Índices de ajuste del modelo de Desempeño docente

X ² /gl	CFI	TLI	RMSEA
1.509	0.816	0.8	0.08

El modelo de Desempeño docente evaluado mediante análisis factorial confirmatorio muestra indicadores de ajuste que, bajo criterios flexibles, pueden considerarse en un rango aceptable. El índice $\chi^2/\text{gl} = 1.509$ se encuentra en valores excelentes (≤ 3), lo cual indica una buena correspondencia general entre los datos observados y la estructura teórica propuesta. En cuanto a los índices comparativos, se obtuvo un CFI = 0.816 y un TLI = 0.800. Aunque ambos valores están por debajo del umbral estricto de 0.90, se ubican en el rango de ajuste razonable, lo que

significa que el modelo explica una proporción adecuada de las covarianzas observadas y puede aceptarse como representativo en el contexto de las ciencias sociales, donde las variables suelen estar influenciadas por múltiples factores. Respecto al RMSEA = 0.08, este valor se encuentra en el límite superior de lo considerado adecuado, indicando que el error de aproximación del modelo es aceptable y que la estructura factorial propuesta se ajusta suficientemente a los datos. En conjunto, estos resultados permiten afirmar que el modelo de Desempeño docente presenta un nivel de validez de constructo moderado pero satisfactorio, en el sentido de que los ítems y dimensiones logran representar de forma coherente el constructo, aunque con espacio para mejoras. En consecuencia, se concluye que el instrumento es válido y utilizable para fines de investigación, recomendándose, sin embargo, ajustes futuros en determinados ítems o dimensiones para optimizar su consistencia y robustez estadística.

4.1.2. Prueba de Confiabilidad de Instrumentos

En el trabajo investigativo resulta fundamental contar con herramientas que permitan analizar la fiabilidad de un instrumento y así comprobar la consistencia interna de sus ítems, ya se trate de un cuestionario o de una prueba. Entre los índices más empleados para este propósito destacan el Alfa de Cronbach el cual ofrece una medida del grado de coherencia de las respuestas. La Tabla 8 presenta la interpretación de los valores de referencia más comunes, sirviendo como guía para determinar si los ítems del instrumento están evaluando de manera uniforme el mismo constructo.

Tabla 8
Interpretación del Alfa de Cronbach

Valor del Coeficiente	Interpretación de Consistencia Interna
$\alpha \geq 0.90$	Excelente
$0.80 \leq \alpha < 0.90$	Buena
$0.70 \leq \alpha < 0.80$	Aceptable
$0.60 \leq \alpha < 0.70$	Cuestionable
$0.50 \leq \alpha < 0.60$	Pobre
$\alpha < 0.50$	Inaceptable

Fuente: Nunnally & Bernstein (1994)

Tabla 9
Análisis de confiabilidad del instrumento de Competencia digital

Variables y dimensiones	N de elementos	α
Competencia digital	23	.839
Información	5	.828
Comunicación	7	.834
Creación de contenidos	5	.936
Resolución de problemas	6	.990

La Tabla 9 presenta los resultados del análisis de confiabilidad del instrumento utilizado para medir la variable Competencia digital y sus respectivas dimensiones. En términos generales, el coeficiente Alfa de Cronbach para la variable completa (23 ítems) alcanzó un valor de .839, lo que indica un nivel de fiabilidad bueno según los criterios comúnmente aceptados ($\geq .80$ se considera adecuado, $\geq .90$ excelente). Este resultado refleja que los ítems empleados para medir la competencia digital mantienen una adecuada coherencia interna y que, en conjunto, aportan de manera consistente a la evaluación del constructo. Al desagregar por dimensiones, se observa que todas presentan valores de alfa superiores a .80, con excepción de una que incluso supera el umbral de .90. En particular, la dimensión Información (5 ítems) obtuvo un alfa de .828, lo que la ubica en el rango de fiabilidad buena. La dimensión Comunicación (7 ítems) alcanzó un alfa de .834, confirmando igualmente su consistencia interna adecuada. De manera destacada, la dimensión Creación de contenidos (5 ítems) obtuvo un

valor de .936, lo que indica una fiabilidad excelente, reflejando que los ítems diseñados para medir esta dimensión se relacionan fuertemente entre sí y capturan de manera clara el constructo. Finalmente, la dimensión Resolución de problemas (6 ítems) alcanzó un alfa de .990, lo cual representa un nivel de consistencia interna excepcional, aunque también puede sugerir que los ítems son altamente redundantes o muy similares en su formulación. En conjunto, estos resultados permiten afirmar que el instrumento de Competencia digital es estadísticamente confiable para la muestra analizada y que los datos obtenidos mediante este permiten un análisis válido y consistente, asegurando que los ítems reflejan de manera homogénea las dimensiones teóricas del constructo.

Tabla 10

Análisis de confiabilidad del instrumento de Desempeño docente

VARIABLES Y DIMENSIONES	N de elementos	α
Desempeño docente	24	.853
Planificación	6	.800
Didáctica	7	.756
Personal	6	.787
Investigación	5	.786

La Tabla 10 muestra los resultados del análisis de confiabilidad del instrumento diseñado para medir la variable Desempeño docente y sus dimensiones. En el análisis global, el coeficiente Alfa de Cronbach alcanzó un valor de .853 para los 24 ítems, lo cual corresponde a un nivel de fiabilidad bueno, indicando que los ítems del cuestionario presentan una adecuada consistencia interna y que la variable medida se encuentra debidamente representada. En cuanto a las dimensiones, los valores obtenidos se sitúan en un rango entre .756 y .800, lo que refleja una fiabilidad aceptable a buena, aunque inferior a la encontrada en las dimensiones de la variable de competencia digital. La dimensión Planificación (6 ítems) alcanzó un valor de .800, justo en el umbral considerado como “bueno”, evidenciando que los ítems poseen coherencia entre sí y miden de manera consistente la capacidad de los docentes para organizar y proyectar su labor educativa. La dimensión Didáctica (7 ítems) obtuvo un alfa de .756, que se considera aceptable, aunque cercano al límite

inferior (0.70), lo que sugiere que, si bien los ítems son consistentes, podría revisarse su formulación para optimizar la fiabilidad. La dimensión Personal (6 ítems) registró un alfa de .787, también dentro de lo aceptable, evidenciando que los ítems miden con consistencia moderada aspectos relacionados con la empatía, la disposición y la relación interpersonal del docente. Finalmente, la dimensión Investigación (5 ítems) obtuvo un valor de .786, en el mismo rango de consistencia aceptable. Estos resultados, aunque positivos, muestran que las dimensiones del desempeño docente poseen fiabilidades ligeramente más bajas que las de la competencia digital, lo que podría responder a la heterogeneidad de los aspectos medidos en esta variable, ya que integra diferentes facetas de la práctica docente. En conclusión, el instrumento de Desempeño docente puede considerarse confiable y adecuado para la investigación, aunque se recomienda una revisión crítica de los ítems de las dimensiones con alfas más bajos, con el fin de reforzar la claridad y pertinencia de los indicadores en futuras aplicaciones.

4.2. Diseño de la Presentación de Resultados

Los resultados obtenidos a partir de la muestra de docentes de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades de la Universidad Privada de Tacna se organizan de manera secuencial para facilitar su comprensión. En primer lugar, se presentan las características sociodemográficas de los participantes, lo que permite contextualizar la información obtenida. En segundo lugar, se exponen los hallazgos relacionados con la variable “Competencias digitales”, considerando sus dimensiones y los ítems que la conforman, acompañados de tablas de frecuencia y gráficos que ilustran los niveles alcanzados en cada caso. En tercer lugar, se muestran los resultados de la variable “Desempeño docente”, también desglosada por dimensiones e ítems, con el respectivo soporte de tablas y figuras que facilitan la interpretación de los datos. Posteriormente, en cuarto lugar, se analiza la normalidad de las variables y sus dimensiones mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov, con el propósito de determinar qué tipo de prueba estadística resulta más adecuada para la verificación de la hipótesis general

y las específicas. Finalmente, se procede a la verificación de la hipótesis general también mediante la prueba estadística chi cuadrado, con sus respectivos resultados organizados en tablas de coeficientes, resúmenes y supuestos, lo que garantiza la coherencia metodológica y la solidez de las conclusiones obtenidas.

4.2.1. *Resultados Generales del Estudio*

Tabla 11

Docentes según escuela profesional.

Escuela Profesional	Frecuencia	Porcentaje
Educación	24	29,63
Ciencias de la Comunicación	23	28,40
Psicología	34	41,98
Total	81	100.00

La Tabla 11, que presenta la distribución de los docentes según su escuela profesional, muestra un panorama interesante sobre la composición del profesorado en la Facultad. De los 81 docentes encuestados, la mayor proporción corresponde a la Escuela Profesional de Psicología, con 34 participantes, lo que equivale al 41,98% del total. Le sigue la Escuela Profesional de Educación, con 24 docentes (29,63%), y finalmente la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación, con 23 docentes (28,40%). Este resultado evidencia que la Escuela de Psicología concentra la mayor representación docente dentro de la Facultad, lo cual puede tener varias interpretaciones. Por un lado, puede reflejar la magnitud de la matrícula estudiantil en esta carrera, lo que genera la necesidad de un mayor número de profesores. Por otro lado, también podría estar vinculado al crecimiento y posicionamiento de la carrera de Psicología en los últimos años, tanto a nivel institucional como en el contexto nacional, donde se ha incrementado la demanda de profesionales especializados en el ámbito clínico, educativo, organizacional y social. El segundo lugar lo ocupa la Escuela de Educación, que representa casi un tercio del profesorado. Este dato es relevante, ya que refleja el rol histórico de esta escuela como pilar fundacional de la Facultad, responsable de la formación de futuros maestros en la región. Finalmente, la Escuela de Ciencias de la

Comunicación, aunque presenta el menor porcentaje, alcanza una participación cercana al 30%, lo cual sigue siendo significativo en términos de representatividad y demuestra la importancia de esta disciplina en la formación de profesionales capaces de responder a los retos comunicacionales de la sociedad actual. Desde la perspectiva de la gestión educativa, la composición docente mostrada en la tabla tiene varias implicancias. En primer lugar, la distribución debe ser considerada en la planificación de programas de formación y actualización docente, de manera que se atiendan las necesidades particulares de cada escuela profesional. En segundo lugar, permite analizar la proporción de docentes en relación con la cantidad de estudiantes por escuela, evaluando así la equidad en la asignación de recursos humanos. Finalmente, esta información puede ser útil para diseñar estrategias de fortalecimiento diferenciado: consolidar la planta docente en Psicología, sostener y modernizar la de Educación, y potenciar la de Ciencias de la Comunicación para responder a los cambios tecnológicos y sociales del campo.

4.2.2. Resultado Descriptivo de la Variable Competencia Digital

4.2.2.1. Descriptivo de la Dimensión Información

Tabla 12

Descriptivo de la dimensión de información de la variable competencia digital

Ítems	Nada		Poco		Algo		Bastante		Mucho	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Navegas por internet para localizar información y recursos educativos digitales en diferentes formatos de fuentes de información.	1	1.2%	10	12.3%	52	64.2%	18	22.2%	0	0.0%
Identificas y seleccionas información digital en buscadores, bases de datos y repositorios.	0	0.0%	16	19.8%	48	59.3%	17	21.0%	0	0.0%
Aplicas el pensamiento crítico, con las fuentes de información.	1	1.2%	14	17.3%	50	61.7%	15	18.5%	1	1.2%
Evalúas la información digital que va a consumir desde la web	0	0.0%	16	19.8%	49	60.5%	16	19.8%	0	0.0%
Conoces herramientas digitales para organizar, almacenar y recuperar información.	0	0.0%	13	16.0%	54	66.7%	14	17.3%	0	0.0%

La Tabla 12 refleja que el desempeño docente en la dimensión de información presenta un dominio mayoritariamente medio. En el ítem “Navegas por internet para localizar información y recursos educativos digitales”, solo 1 docente (1.2%) respondió “nada”,

10 (12.3%) “poco”, 52 (64.2%) “algo” y 18 (22.2%) “bastante”, sin registros en “mucho”, lo que indica uso frecuente de internet con fines educativos, aunque con limitado dominio avanzado. En la “Identificación y selección de información digital en buscadores, bases de datos y repositorios”, ningún docente señaló “nada”, mientras 16 (19.8%) indicaron “poco”, 48 (59.3%) “algo” y 17 (21.0%) “bastante”, revelando que la mayoría tiene manejo operativo, pero no especializado. Para “Aplicar pensamiento crítico con las fuentes”, 1 (1.2%) marcó “nada”, 14 (17.3%) “poco”, 50 (61.7%) “algo”, 15 (18.5%) “bastante” y 1 (1.2%) “mucho”; lo cual evidencia una práctica crítica incipiente y poco consolidada. En la “Evaluación de información digital desde la web”, 16 (19.8%) respondieron “poco”, 49 (60.5%) “algo” y 16 (19.8%) “bastante”; un patrón reiterado de dominio medio. Finalmente, en el “Conocimiento de herramientas digitales para organizar, almacenar y recuperar información”, 13 (16.0%) indicaron “poco”, 54 (66.7%) “algo” y 14 (17.3%) “bastante”, lo que denota familiaridad con aplicaciones básicas (nube, gestores de marcadores), pero sin sofisticación. En síntesis, la dimensión de información se caracteriza por un predominio del nivel medio (60–67%), con ausencia de respuestas en “mucho”, evidenciando un manejo funcional de la información, aunque con carencias en pensamiento crítico, organización avanzada y criterios de calidad informacional

Figura 1

Descriptivo de la dimensión de información de la variable competencia digital

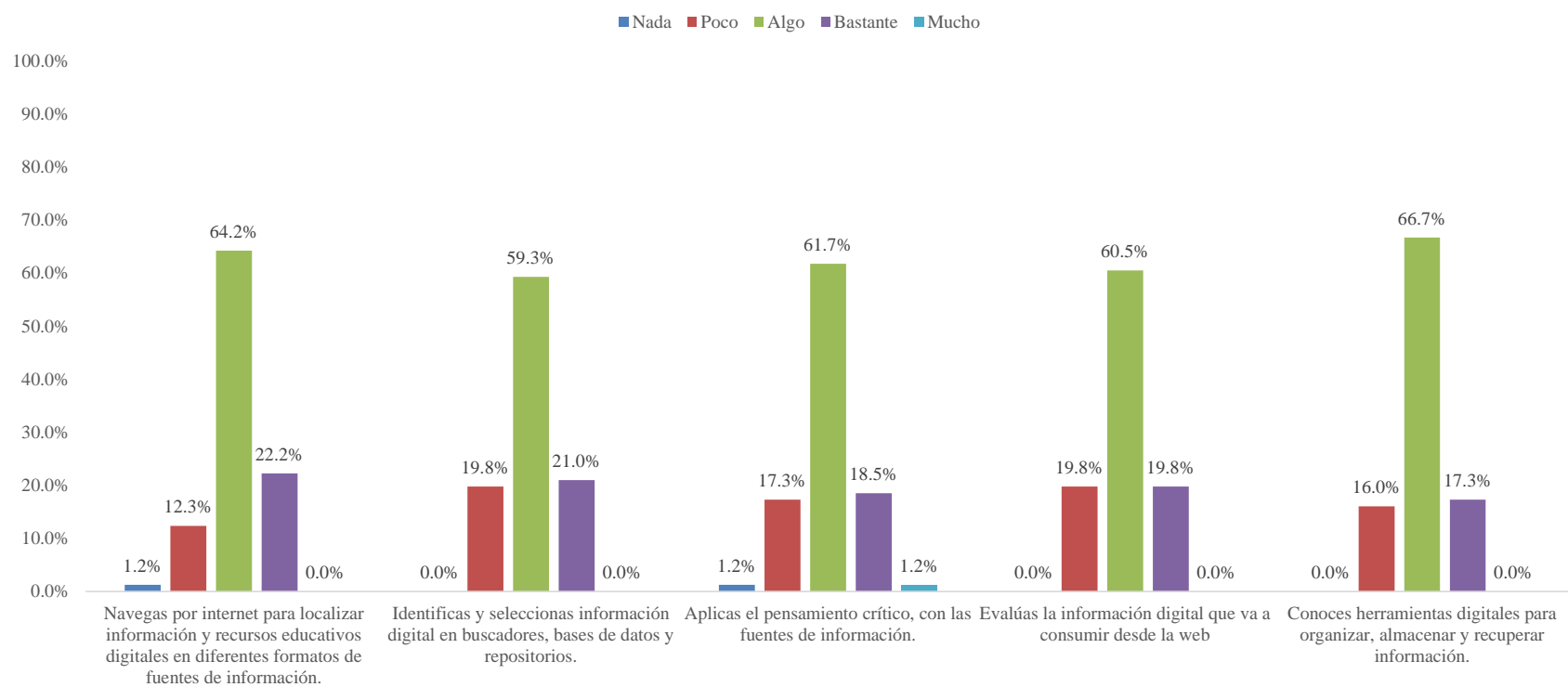
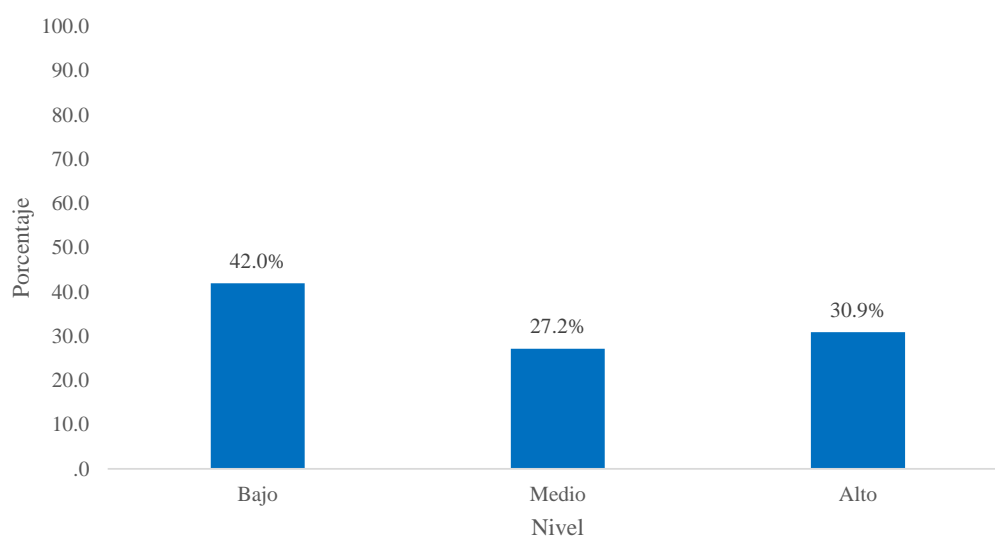


Tabla 13*Docentes según el nivel de Información*

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	34	42.0
Medio	22	27.2
Alto	25	30.9
Total	81	100.0

Figura 2*Docentes según el nivel de Información*

Los resultados globales de la Tabla 13 muestran que 34 docentes (42.0%) se ubican en el nivel bajo, 22 (27.2%) en el nivel medio y 25 (30.9%) en el nivel alto, de un total de 81 participantes. Este comportamiento revela que la competencia informacional no está consolidada, predominando los niveles insuficientes. El hecho de que más de cuatro de cada diez docentes posean un nivel bajo sugiere que, si bien existe familiaridad con el uso de recursos digitales, no hay apropiación crítica ni dominio de estrategias de búsqueda avanzada. La presencia de casi un tercio en nivel alto (30.9%) evidencia un grupo de docentes con destrezas consolidadas en filtrado, validación y organización de la información digital, que podrían desempeñar un rol formativo con sus pares. En conjunto, la distribución evidencia una brecha interna importante en la alfabetización informacional, lo que

demanda acciones de capacitación sistemática y políticas de acompañamiento digital para elevar el estándar general de competencia.

4.2.2.2. Descriptivo de la Dimensión de Comunicación.

Tabla 14

Descriptivo de la dimensión de comunicación de la variable competencia digital

Ítems	Nada		Poco		Algo		Bastante		Mucho	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Conoces herramientas y aplicativos que permitan la comunicación y la interacción en tiempo real.	0	0.0%	20	24.7%	47	58.0%	14	17.3%	0	0.0%
Compartes información y contenidos educativos en redes sociales, comunidades y nubes educativas.	0	0.0%	18	22.2%	56	69.1%	7	8.6%	0	0.0%
Interactúas a través de distintos dispositivos (computadora, celular, tablets, etc.) con herramientas digitales (mail, blogs, foros, etc.).	0	0.0%	16	19.8%	57	70.4%	8	9.9%	0	0.0%
Utilizas con confianza herramientas y medios digitales de colaboración.	0	0.0%	15	18.5%	59	72.8%	7	8.6%	0	0.0%
Participas y te comunicas en redes sociales con compañeros, alumnos o padres (Twitter, Facebook, LinkerIn, Instagram, Blogs, etc.).	0	0.0%	14	17.3%	61	75.3%	6	7.4%	0	0.0%
Conoces las normas de comportamiento en entornos digitales (reputación online).	0	0.0%	15	18.5%	56	69.1%	10	12.3%	0	0.0%
Sabes cómo presentar y comunicar tu identidad digital (protección de datos personales, gestión de la privacidad, etc.).	0	0.0%	20	24.7%	51	63.0%	10	12.3%	0	0.0%

En la tabla 14 se observa un patrón similar de dominio medio en las habilidades de comunicación digital. En el ítem “Conoces herramientas y aplicativos que permitan la comunicación e interacción en tiempo real”, ningún docente indicó “nada” o “mucho”; 20 (24.7%) respondieron “poco”, 47 (58.0%) “algo” y 14 (17.3%) “bastante”, lo que muestra uso operativo de herramientas como videoconferencias o chats educativos, sin pleno aprovechamiento colaborativo. En la afirmación “Compartes información y contenidos educativos en redes sociales, comunidades y nubes educativas”, 18 (22.2%) marcaron “poco”, 56 (69.1%) “algo” y 7 (8.6%) “bastante”, destacando que la mayoría comparte contenidos, aunque de forma básica. Para “Interactúas mediante distintos dispositivos con herramientas digitales”, 16 (19.8%) respondieron “poco”, 57 (70.4%) “algo” y 8 (9.9%) “bastante”; esto indica una conectividad extendida, pero con bajo nivel de coordinación didáctica entre medios. En cuanto al “Uso confiado de herramientas y medios digitales de colaboración”, 15 (18.5%) dijeron “poco”, 59 (72.8%) “algo” y 7 (8.6%) “bastante”; la confianza tecnológica existe, aunque sin autonomía total. En el ítem “Participas y te comunicas en redes sociales con compañeros, alumnos o padres”, 14 (17.3%) marcaron “poco”, 61 (75.3%) “algo” y 6 (7.4%) “bastante”, evidenciando que la participación se limita a interacciones informales. En “Conoces las normas de comportamiento en entornos digitales”, 15 (18.5%) respondieron “poco”, 56 (69.1%) “algo” y 10 (12.3%) “bastante”; el conocimiento de la netiqueta es parcial. Finalmente, en “Sabes cómo presentar y comunicar tu identidad digital”, 20 (24.7%) indicaron “poco”, 51 (63.0%) “algo” y 10 (12.3%) “bastante”; un hallazgo que refleja poca gestión consciente de la reputación e identidad profesional en línea. En síntesis, los docentes muestran un dominio medio generalizado (60–75%), lo que implica un uso funcional, no estratégico, de la comunicación digital, con escasa apropiación de la colaboración en red y de la identidad digital.

Figura 3

Descriptivo de la dimensión de comunicación de la variable competencia digital

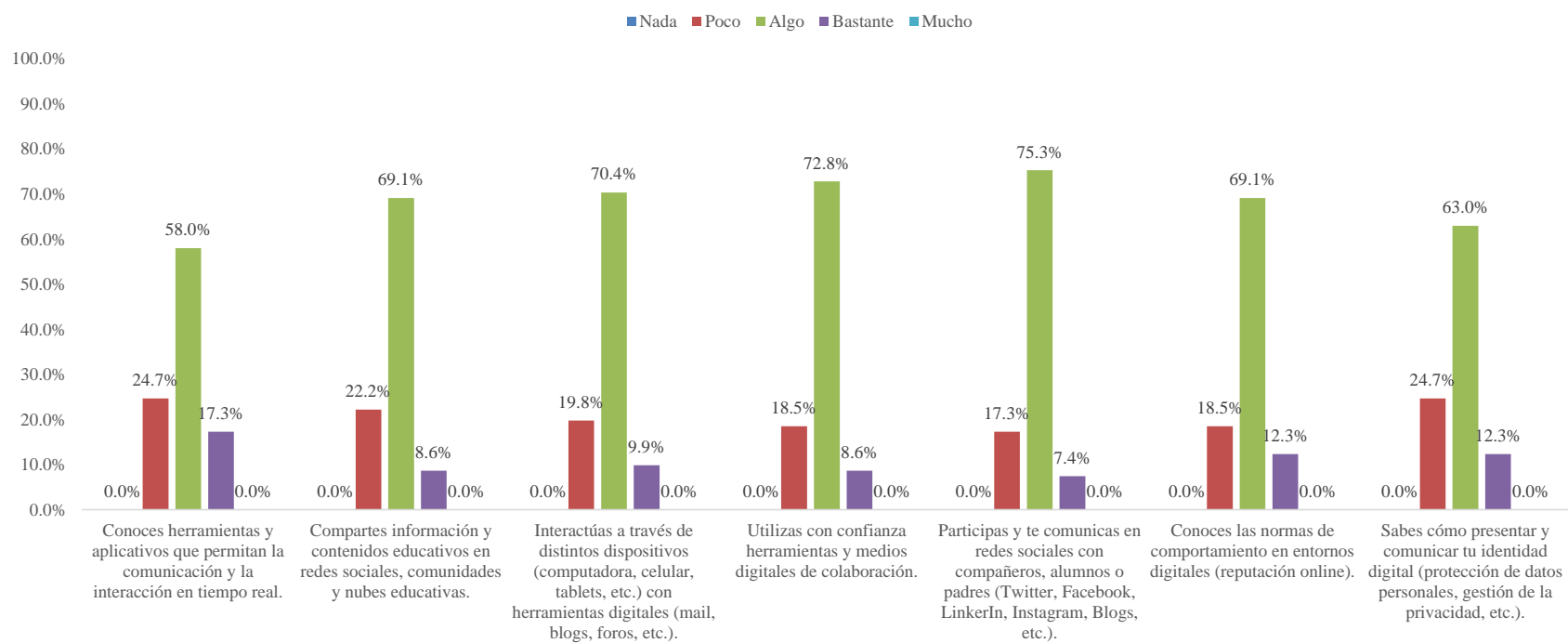
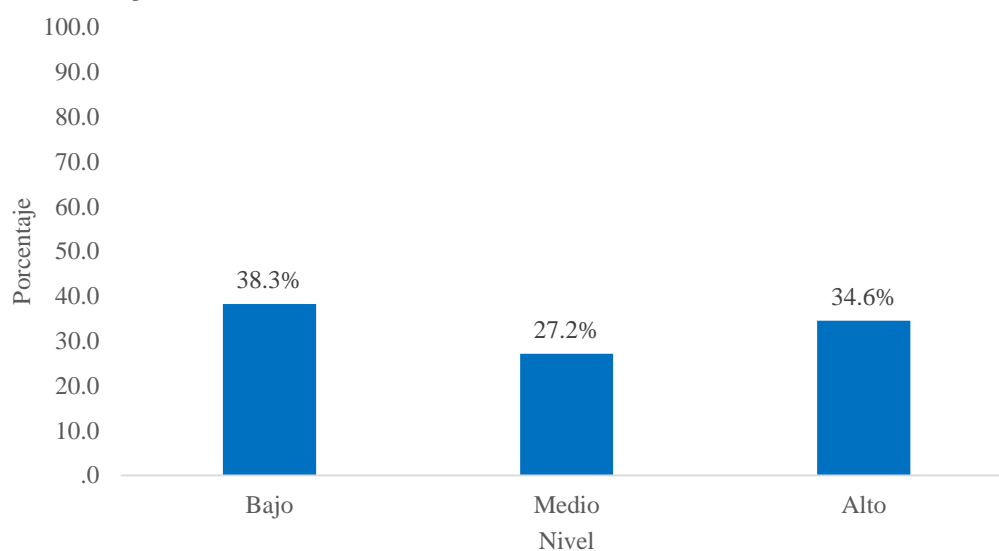


Tabla 15
Docentes según el nivel de Comunicación

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	31	38.3
Medio	22	27.2
Alto	28	34.6
Total	81	100.0

Figura 4
Docentes según el nivel de Comunicación



La Tabla 15 resume los niveles de competencia comunicativa digital de los 81 docentes evaluados: 31 (38.3%) se ubican en el nivel bajo, 22 (27.2%) en el medio y 28 (34.6%) en el alto. Aunque existe un equilibrio relativo entre el nivel bajo y alto, el porcentaje de docentes con desempeño limitado sigue siendo alto (casi cuatro de cada diez). Este resultado confirma que la comunicación digital en el contexto educativo se desarrolla principalmente en un plano operativo, orientado a la transmisión de información, sin alcanzar la gestión colaborativa y la producción colectiva de conocimiento. El 27.2% en nivel medio representa una franja con potencial de crecimiento, pues domina herramientas básicas, pero aún no las integra en la pedagogía activa. Los docentes en nivel alto (34.6%) evidencian manejo consistente de plataformas colaborativas y de normas de convivencia digital,

configurando un grupo que podría asumir liderazgo tecnológico. En síntesis, los resultados revelan heterogeneidad en la competencia comunicativa, con una división entre docentes de baja y alta competencia digital y un grupo intermedio susceptible de fortalecimiento mediante formación continua centrada en comunicación pedagógica, colaboración en red y gestión ética de la identidad profesional digital.

4.2.2.3. Dimensión de Creación de Contenidos.

Tabla 16

Descriptivo de la dimensión creación de contenido de la variable competencia digital

Ítems	Nada		Poco		Algo		Bastante		Mucho	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Creas y editas material educativo digital, en diferentes formatos (.pdf, .ppt, .doc, .rtf, .txt, .xls, .jpg, .tif, .mpg4, .etc.) y los publicas en espacios virtuales.	0	0.0%	0	0.0%	32	39.5%	45	55.6%	4	4.9%
Desarrollas proyectos educativos digitales con participación de la comunidad educativa para crear contenidos digitales.	0	0.0%	4	4.9%	37	45.7%	39	48.1%	1	1.2%
Editas y elaboras recursos digitales (fotos, videos, sonido, etc.) con distintas herramientas.	0	0.0%	8	9.9%	46	56.8%	26	32.1%	1	1.2%
Sabes utilizar los derechos de la propiedad intelectual y las licencias de uso de internet.	0	0.0%	16	19.8%	44	54.3%	21	25.9%	0	0.0%
Editas aplicaciones de código abierto para adaptarlos a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.	0	0.0%	23	28.4%	46	56.8%	12	14.8%	0	0.0%

La Tabla 16 evidencia que la mayoría de los docentes posee un nivel intermedio en la generación de materiales educativos digitales. En el ítem “Creas y editas material educativo digital en diferentes formatos (.pdf, .ppt, .doc, .rtf, .txt, .xls, .jpg, .tif, .mpg4, etc.) y los publicas en espacios virtuales”, no se registraron respuestas en “nada” ni “poco”; 32 docentes (39.5%) respondieron “algo”, 45 (55.6%) “bastante” y 4 (4.9%) “mucho”, lo que denota una práctica extendida de creación, aunque con predominio del nivel funcional sobre el creativo. En “Desarrollas proyectos educativos digitales con participación de la comunidad educativa”, 4 (4.9%)

respondieron “poco”, 37 (45.7%) “algo”, 39 (48.1%) “bastante” y 1 (1.2%) “mucho”; la mayoría participa en proyectos colaborativos, aunque sin consolidar la co-creación institucional. En “Editas y elaboras recursos digitales (fotos, videos, sonido, etc.) con distintas herramientas”, 8 (9.9%) señalaron “poco”, 46 (56.8%) “algo”, 26 (32.1%) “bastante” y 1 (1.2%) “mucho”, reflejando familiaridad técnica media. Para “Sabes utilizar los derechos de propiedad intelectual y licencias de uso de internet”, 16 (19.8%) respondieron “poco”, 44 (54.3%) “algo” y 21 (25.9%) “bastante”, lo que muestra conciencia incipiente sobre el uso ético de recursos digitales. Finalmente, en “Editas aplicaciones de código abierto para adaptarlas a las necesidades de aprendizaje de los alumnos”, 23 (28.4%) marcaron “poco”, 46 (56.8%) “algo” y 12 (14.8%) “bastante”, evidenciando bajo nivel de personalización tecnológica. En síntesis, la creación digital docente se centra en la producción instrumental de materiales (alrededor del 55–60% en “bastante” o “algo”), con limitaciones en la innovación, autoría y uso normativo, lo que indica un nivel intermedio con potencial de desarrollo hacia prácticas creativas y éticas.

Figura 5

Descriptivo de la dimensión creación de contenido de la variable competencia digital

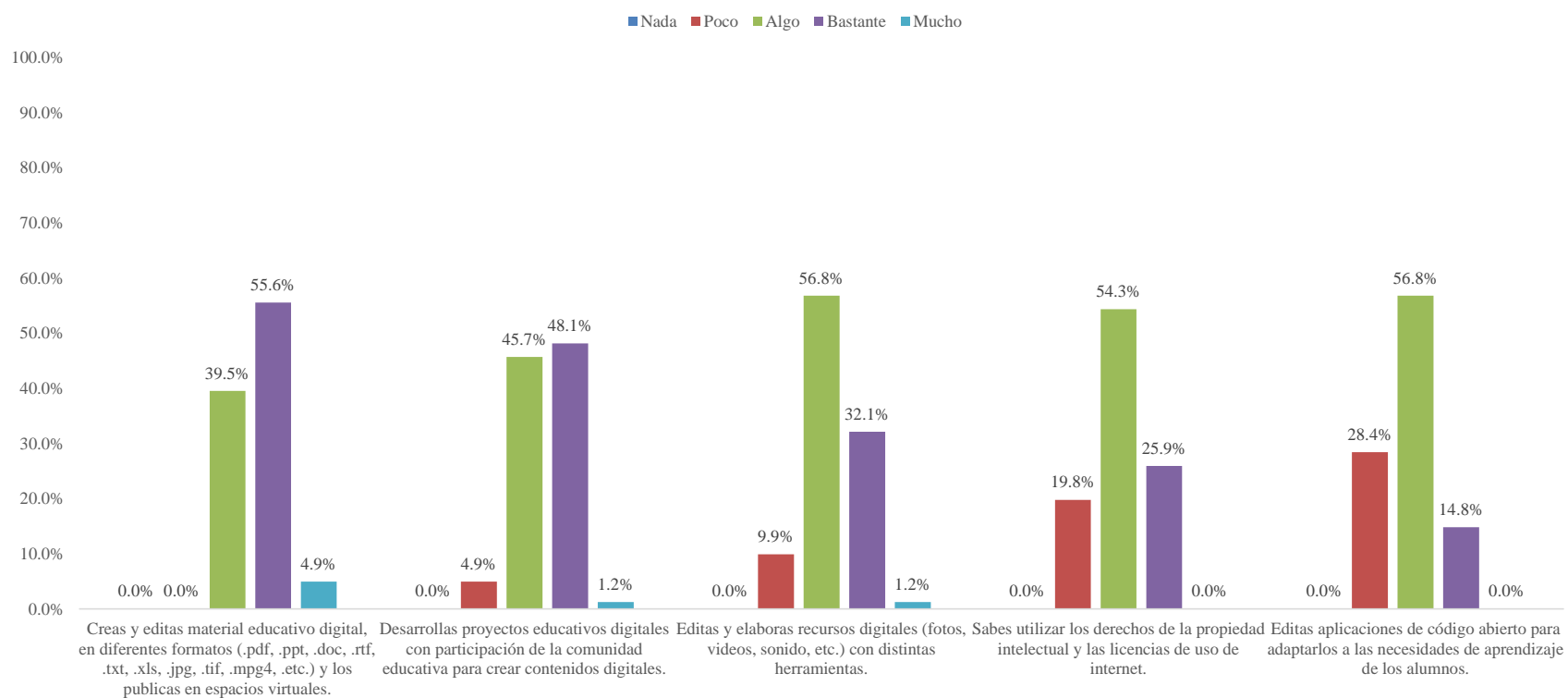
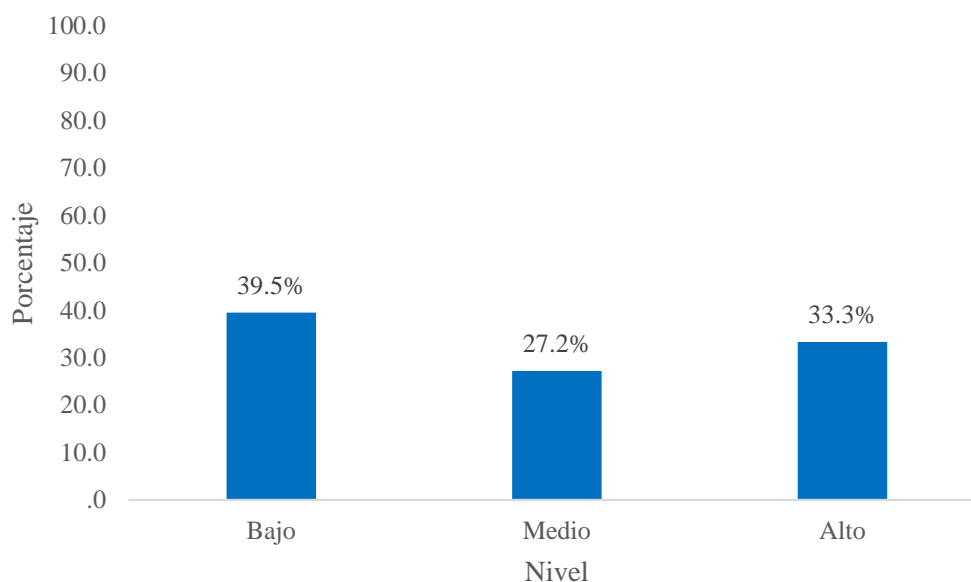


Tabla 17*Docentes según el nivel de Creación de contenidos*

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	32	39.5
Medio	22	27.2
Alto	27	33.3
Total	81	100.0

Figura 6*Docentes según el nivel de Creación de contenidos*

Los resultados globales indican que 32 docentes (39.5%) presentan un nivel bajo, 22 (27.2%) un nivel medio, y 27 (33.3%) un nivel alto, evidenciando una ligera predominancia del grupo con desempeño insuficiente. La brecha de más de 12 puntos entre los niveles bajo y medio revela que la producción digital aún no es una práctica generalizada. El grupo de docentes con nivel alto, aunque minoritario, muestra dominio de herramientas multimedia y capacidad para diseñar recursos adaptados a las necesidades de aprendizaje, lo cual es un capital formativo importante dentro de la institución. En cambio, el nivel bajo denota limitaciones en la edición de materiales, en el conocimiento de derechos de autor y en la

colaboración digital, lo que limita la innovación pedagógica. En síntesis, esta tabla refleja que la creación de contenidos digitales se encuentra en etapa de desarrollo, con predominio de competencias operativas frente a las creativas, y exige estrategias formativas orientadas a la autoría pedagógica, diseño inclusivo y uso ético de recursos digitales.

4.2.2.4. Dimensión de Resolución de Problemas.

Tabla 18

Descriptivo de la dimensión resolución de problemas de la variable competencia digital

Ítems	Nada		Poco		Algo		Bastante		Mucho	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Resuelves problemas técnicos de dispositivos digitales.	7	8.6%	13	16.0%	19	23.5%	21	25.9%	21	25.9%
Ayudas a otros miembros de la comunidad educativa y colaboras con ellos en la solución de problemas técnicos digitales.	9	11.1%	12	14.8%	25	30.9%	17	21.0%	18	22.2%
Utilizas espacios de aprendizaje colaborativo y participas en comunidades para encontrar soluciones a problemas técnicos digitales.	12	14.8%	16	19.8%	22	27.2%	16	19.8%	15	18.5%
Conoces cómo funcionan las herramientas Tics y eres capaz de seleccionarla para mejorar los objetivos de enseñanza aprendizaje.	13	16.0%	20	24.7%	19	23.5%	17	21.0%	12	14.8%
Se actualiza continuamente para mejorar su competencia digital.	17	21.0%	17	21.0%	19	23.5%	17	21.0%	11	13.6%
Intentas innovar en tu campo colaborando en acciones innovadoras a través de la tecnología.	19	23.5%	16	19.8%	23	28.4%	13	16.0%	10	12.3%

La Tabla 18 muestra gran dispersión en los niveles de dominio, evidenciando heterogeneidad entre los docentes. En “Resuelves problemas técnicos de dispositivos digitales”, 7 (8.6%) respondieron “nada”, 13 (16.0%) “poco”, 19 (23.5%) “algo”, 21 (25.9%) “bastante” y 21 (25.9%) “mucho”, lo que indica que cerca de la mitad (51.8%) posee capacidad alta para resolver incidencias técnicas. En “Ayudas a otros miembros de la comunidad educativa en la solución de problemas digitales”, 9 (11.1%) señalaron “nada”, 12 (14.8%) “poco”, 25 (30.9%) “algo”, 17 (21.0%) “bastante” y 18 (22.2%) “mucho”, reflejando que casi la mitad (43.2%) tiene disposición colaborativa avanzada. En “Utilizas espacios de aprendizaje colaborativo para encontrar soluciones técnicas”, 12 (14.8%) marcaron “nada”, 16 (19.8%) “poco”, 22 (27.2%) “algo”, 16 (19.8%) “bastante” y 15 (18.5%) “mucho”, con predominio del nivel medio. En “Conoces cómo funcionan las herramientas TIC y eres capaz de seleccionarlas para mejorar los objetivos de enseñanza”, 13 (16.0%) indicaron “nada”, 20 (24.7%) “poco”, 19 (23.5%) “algo”, 17 (21.0%) “bastante” y 12 (14.8%) “mucho”, revelando debilidades en la selección pedagógica de tecnología. En “Te actualizas continuamente para mejorar tu competencia digital”, 17 (21.0%) respondieron “nada”, 17 (21.0%) “poco”, 19 (23.5%) “algo”, 17 (21.0%) “bastante” y 11 (13.6%) “mucho”, lo cual evidencia falta de cultura de actualización constante. Finalmente, en “Intentas innovar en tu campo colaborando en acciones innovadoras mediante tecnología”, 19 (23.5%) marcaron “nada”, 16 (19.8%) “poco”, 23 (28.4%) “algo”, 13 (16.0%) “bastante” y 10 (12.3%) “mucho”; estos datos muestran que solo un 28.3% logra un nivel alto de innovación digital. En síntesis, la dimensión de resolución de problemas presenta un perfil heterogéneo, con fortalezas en resolución técnica (más del 50%), pero debilidades en innovación y actualización profesional, lo que indica una competencia técnica parcial, más operativa que estratégica.

Figura 7

Descriptivo de la dimensión resolución de problemas de la variable competencia digital

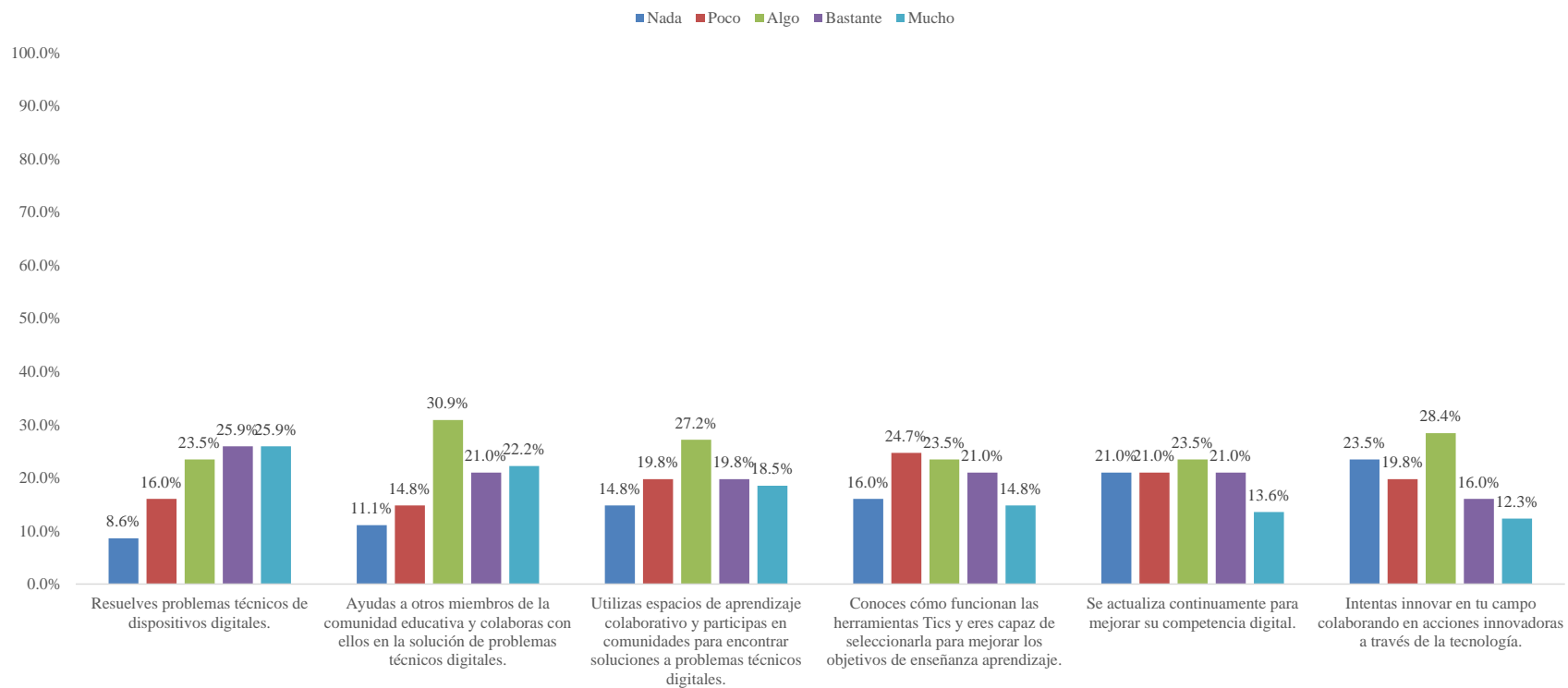
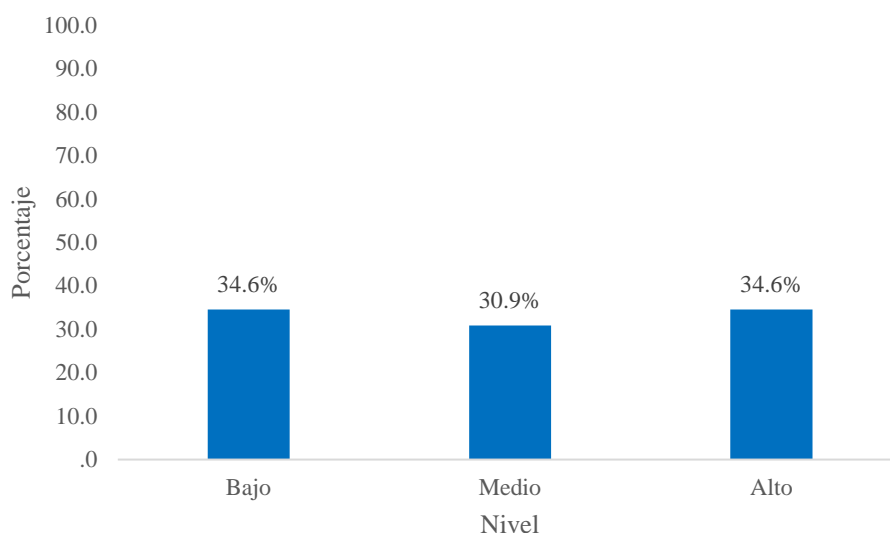


Tabla 19*Docentes según el nivel de Resolución de problemas*

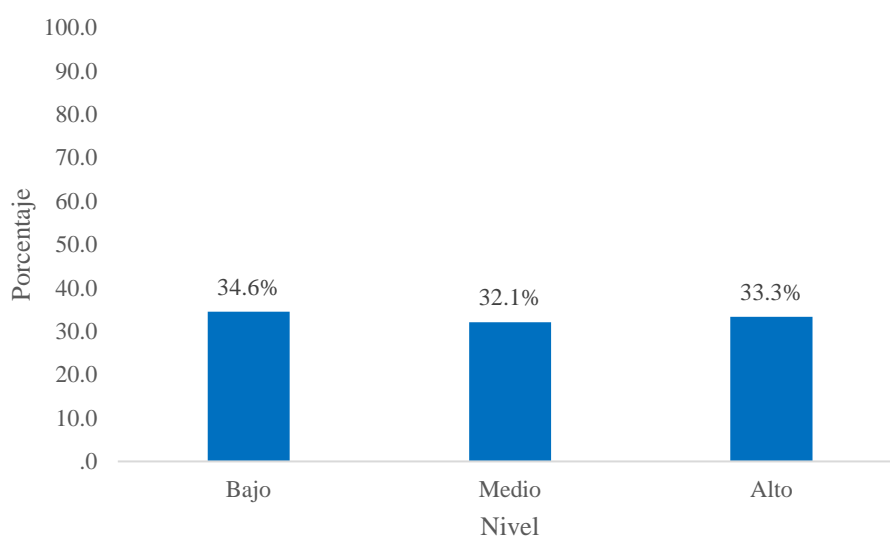
Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	28	34.6
Medio	25	30.9
Alto	28	34.6
Total	81	100.0

Figura 8*Docentes según el nivel de Resolución de problemas*

En la tabla 19 se evidencia un equilibrio en la distribución de niveles: 28 docentes (34.6%) alcanzan nivel bajo, 25 (30.9%) nivel medio, y 28 (34.6%) nivel alto, mostrando simetría entre los extremos. Este equilibrio indica que la comunidad docente se divide casi en partes iguales entre quienes presentan dominio avanzado y quienes poseen debilidades significativas. El grupo de nivel alto se caracteriza por autonomía digital y disposición a compartir soluciones, mientras que los de nivel bajo muestran dependencia de soporte técnico y falta de autogestión. El nivel medio representa un segmento clave para la intervención institucional, pues ya cuenta con habilidades básicas susceptibles de fortalecerse. En síntesis, la resolución de problemas digitales muestra una diversidad interna equilibrada, reflejo de una transición institucional hacia la madurez digital, que podría acelerarse mediante programas de mentoría tecnológica y formación continua en innovación.

Tabla 20*Docentes según el nivel de Competencia digital*

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	28	34.6
Medio	26	32.1
Alto	27	33.3
Total	81	100.0

Figura 9*Docentes según el nivel de Competencia digital*

La evaluación global de la competencia digital muestra una distribución casi uniforme: 28 docentes (34.6%) se ubican en nivel bajo, 26 (32.1%) en nivel medio, y 27 (33.3%) en nivel alto. Esta paridad evidencia que el grupo docente presenta niveles de desempeño digital heterogéneos, sin predominio de ninguno. La coexistencia de un tercio del profesorado en cada nivel indica que las prácticas tecnológicas no están aún institucionalizadas ni homogéneas, lo cual se traduce en brechas en el uso didáctico, la resolución de problemas y la innovación. El grupo de nivel alto representa el liderazgo digital con capacidad de influencia, mientras los de nivel bajo requieren acompañamiento en alfabetización tecnológica y gestión pedagógica de TIC. En síntesis, la competencia digital global de los docentes es media y dispersa, reflejando un proceso de adopción desigual que requiere acciones formativas diferenciadas y políticas de desarrollo profesional que garanticen la equidad tecnológica y la integración curricular de las TIC.

4.2.3. Descriptivo de Desempeño Docente

4.2.3.1. Dimensión de Planificación.

Tabla 21

Descriptivo de la dimensión de planificación de la variable desempeño docente

Ítems	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Toma en cuenta las características de los estudiantes y de su contexto para establecer los objetivos de la asignatura.	1	1.2%	0	0.0%	19	23.5%	35	43.2%	26	32.1%
Hace un alineamiento de sus objetivos con los objetivos generales de su área.	1	1.2%	7	8.6%	13	16.0%	32	39.5%	28	34.6%
Ejecuta la selección de las capacidades tomando en cuenta los estándares de logro que existe.	5	6.2%	8	9.9%	10	12.3%	38	46.9%	20	24.7%
Selecciona las capacidades de acuerdo a las competencias de logro de su asignatura.	0	0.0%	7	8.6%	20	24.7%	37	45.7%	17	21.0%
Selecciona los contenidos de su disciplina tomando en cuenta los avances de la ciencia.	0	0.0%	2	2.5%	13	16.0%	38	46.9%	28	34.6%
Selecciona los contenidos tomando en cuenta su pertinencia y relevancia para el aprendizaje.	2	2.5%	7	8.6%	15	18.5%	38	46.9%	19	23.5%

En la Tabla 21 se observa que los docentes evidencian un dominio medio-alto en la dimensión planificación, aunque con variabilidad según el ítem. En el ítem “Toma en cuenta las características de los estudiantes y de su contexto para establecer los objetivos de la asignatura”, 1 docente (1.2%) marcó “nunca”, ninguno “casi nunca”, 19 (23.5%) “a veces”, 35 (43.2%) “casi siempre” y 26 (32.1%) “siempre”, lo que refleja que más de tres cuartas partes (75.3%) incorporan la contextualización en su planificación. En “Hace un alineamiento de sus objetivos con los objetivos generales del área”, 1 (1.2%) indicó “nunca”, 7 (8.6%) “casi nunca”, 13 (16.0%) “a veces”, 32 (39.5%) “casi siempre” y 28 (34.6%) “siempre”, con un 74.1% en los niveles superiores. Para “Ejecuta la selección de capacidades tomando en cuenta los estándares de logro”, 5 (6.2%) respondieron “nunca”, 8 (9.9%) “casi nunca”, 10 (12.3%) “a veces”, 38 (46.9%) “casi siempre” y 20 (24.7%) “siempre”, lo que muestra atención parcial a los estándares. En “Selecciona las capacidades de acuerdo con las competencias de logro de su asignatura”, no hubo respuestas en “nunca”, 7 (8.6%) “casi nunca”, 20 (24.7%) “a veces”, 37 (45.7%) “casi siempre” y 17 (21.0%) “siempre”; más del 66% lo realiza de forma constante. Respecto a “Selecciona los contenidos según avances de la ciencia”, 2 (2.5%) marcaron “casi nunca”, 13 (16.0%) “a veces”, 38 (46.9%) “casi siempre” y 28 (34.6%) “siempre”, mostrando una tendencia clara hacia la actualización. Finalmente, en “Selecciona contenidos por pertinencia y relevancia para el aprendizaje”, 2 (2.5%) respondieron “nunca”, 7 (8.6%) “casi nunca”, 15 (18.5%) “a veces”, 38 (46.9%) “casi siempre” y 19 (23.5%) “siempre”. En conjunto, la planificación docente se concentra entre “casi siempre” y “siempre” (70–80%), evidenciando prácticas de planificación coherentes con el enfoque por competencias, aunque con oportunidades de mejora en la selección de capacidades basadas en estándares. En síntesis la planificación docente se ubica en un nivel medio-alto, con un fuerte compromiso hacia la contextualización y la pertinencia, pero con brechas en la sistematización de estándares y coherencia entre capacidades y logros de aprendizaje.

Figura 10

Descriptivo de la dimensión de planificación de la variable desempeño docente

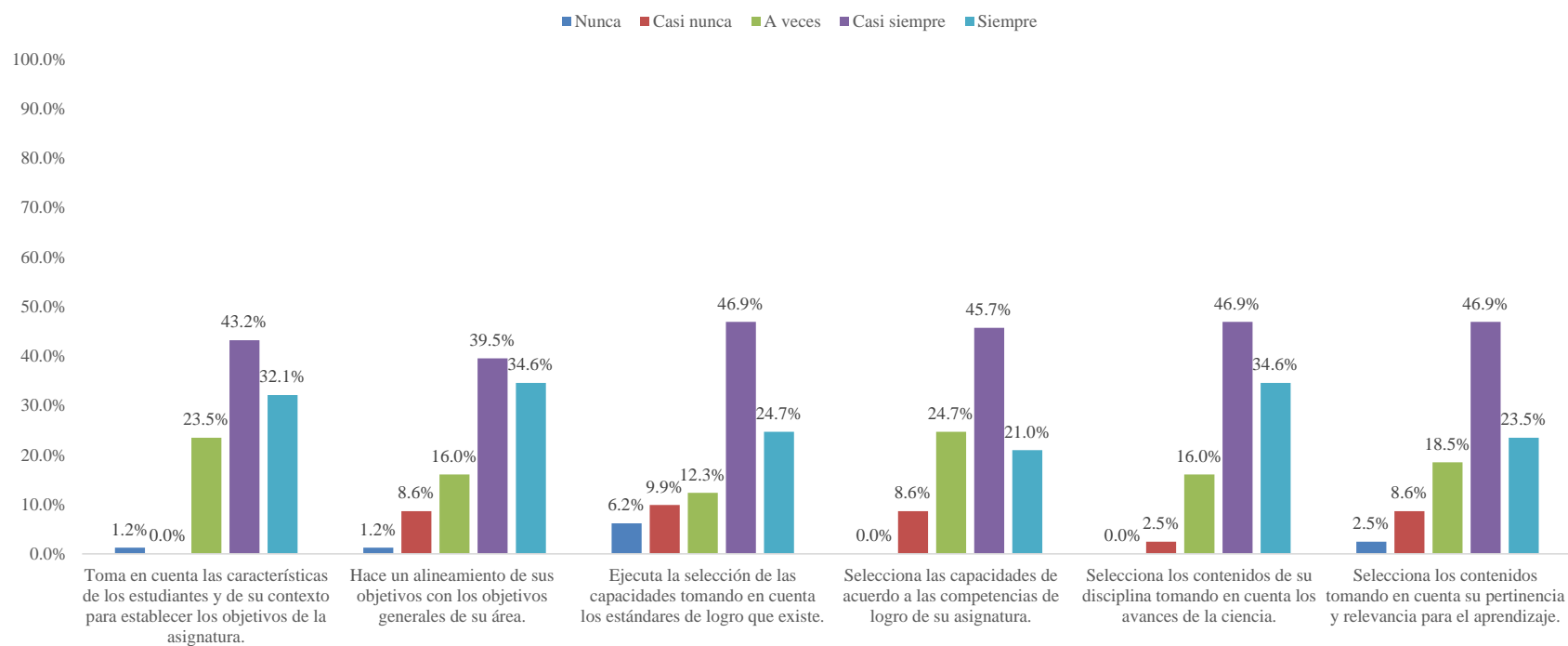
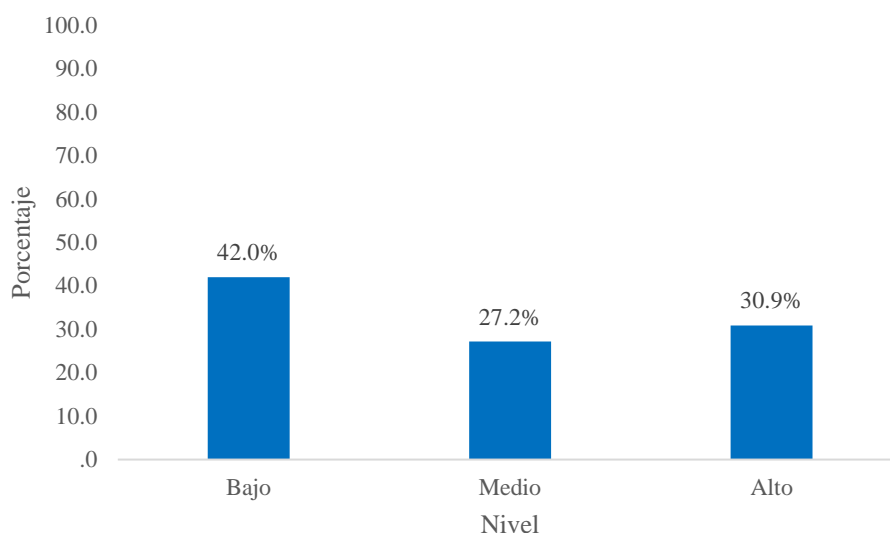


Tabla 22*Docentes según el nivel de Planificación*

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	34	42.0
Medio	22	27.2
Alto	25	30.9
Total	81	100.0

Figura 11*Docentes según el nivel de Planificación*

Los resultados muestran que 34 docentes (42.0%) presentan un nivel bajo, 22 (27.2%) un nivel medio, y 25 (30.9%) un nivel alto, evidenciando una predominancia de prácticas planificadoras incipientes o no estandarizadas. A pesar de los porcentajes altos en ítems individuales, la distribución global refleja que una parte considerable del profesorado no consolida aún procesos de planificación pedagógica integrados. El nivel medio representa un grupo en transición, con competencias en desarrollo, mientras el nivel alto destaca por la aplicación sistemática de criterios curriculares y contextualización educativa. En resumen, la planificación docente mantiene una estructura fragmentada, donde el 42% de docentes en nivel bajo indica la necesidad de fortalecer la planificación por competencias y la alineación de estándares a través de formación continua.

4.2.3.2. Dimensión de Didáctica

Tabla 23

Descriptivo de la dimensión de didáctica de la variable desempeño docente

Ítems	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Selecciona y realiza las actividades de enseñanza tomando en cuenta la diversidad de los estudiantes.	0	0.0%	2	2.5%	19	23.5%	37	45.7%	23	28.4%
Selecciona las actividades de enseñanza tomando en cuenta los diversos canales de comunicación, entre ellos los digitales.	0	0.0%	2	2.5%	23	28.4%	37	45.7%	19	23.5%
Propone actividades que generen procesos interactivos y uso de medios diversos entre estudiantes.	0	0.0%	0	0.0%	7	8.6%	33	40.7%	41	50.6%
Utiliza actividades de trabajo colaborativo que generen oportunidades de uso de todos los medios de apoyo entre ellos los digitales.	0	0.0%	2	2.5%	16	19.8%	38	46.9%	25	30.9%
Propone y realiza actividades de investigación que conlleven el uso de medios de indagación y procesamiento de la información con TICS.	0	0.0%	3	3.7%	24	29.6%	28	34.6%	26	32.1%
Utiliza estrategias de aprendizaje que genere la autorregulación de estrategias de aprendizaje.	0	0.0%	0	0.0%	19	23.5%	34	42.0%	28	34.6%
Promueve actividades de aplicación y transferencia de lo aprendido a través de la aplicación de proyectos innovadores.	0	0.0%	5	6.2%	16	19.8%	32	39.5%	28	34.6%

En la dimensión didáctica, los datos evidencian un predominio de niveles altos en la práctica pedagógica. En “Selecciona y realiza actividades de enseñanza considerando la diversidad de estudiantes”, no hubo respuestas en “nunca”; 2 (2.5%) indicaron “casi nunca”, 19 (23.5%) “a veces”, 37 (45.7%) “casi siempre” y 23 (28.4%) “siempre”, lo que muestra que el 74.1% adapta su enseñanza a la diversidad. En “Selecciona actividades considerando diversos canales de comunicación, incluidos los digitales”, 2 (2.5%) marcaron “casi nunca”, 23 (28.4%) “a veces”, 37 (45.7%) “casi siempre” y 19 (23.5%) “siempre”, con un 69.2% en niveles altos. En “Propone actividades que generan procesos interactivos y uso de medios diversos”, 7 (8.6%) respondieron “a veces”, 33 (40.7%) “casi siempre” y 41 (50.6%) “siempre”, con un 91.3% en los niveles superiores, reflejando dominio en estrategias interactivas. En “Utiliza actividades colaborativas con medios de apoyo, incluidos los digitales”, 2 (2.5%) señalaron “casi nunca”, 16 (19.8%) “a veces”, 38 (46.9%) “casi siempre” y 25 (30.9%) “siempre”. Para “Propone actividades de investigación con medios TIC”, 3 (3.7%) marcaron “casi nunca”, 24 (29.6%) “a veces”, 28 (34.6%) “casi siempre” y 26 (32.1%) “siempre”, mostrando participación amplia pero no sistemática. En “Utiliza estrategias para la autorregulación del aprendizaje”, 19 (23.5%) respondieron “a veces”, 34 (42.0%) “casi siempre” y 28 (34.6%) “siempre”, y en “Promueve aplicación y transferencia mediante proyectos innovadores”, 5 (6.2%) “casi nunca”, 16 (19.8%) “a veces”, 32 (39.5%) “casi siempre” y 28 (34.6%) “siempre”. La didáctica docente muestra un alto nivel de desempeño, con predominio de respuestas en “casi siempre” y “siempre” (70–90%), destacando el enfoque activo, colaborativo e innovador, aunque aún se requiere fortalecer la sistematicidad en investigación y evaluación de la autorregulación.

Figura 12

Descriptivo de la dimensión de didáctica de la variable desempeño docente

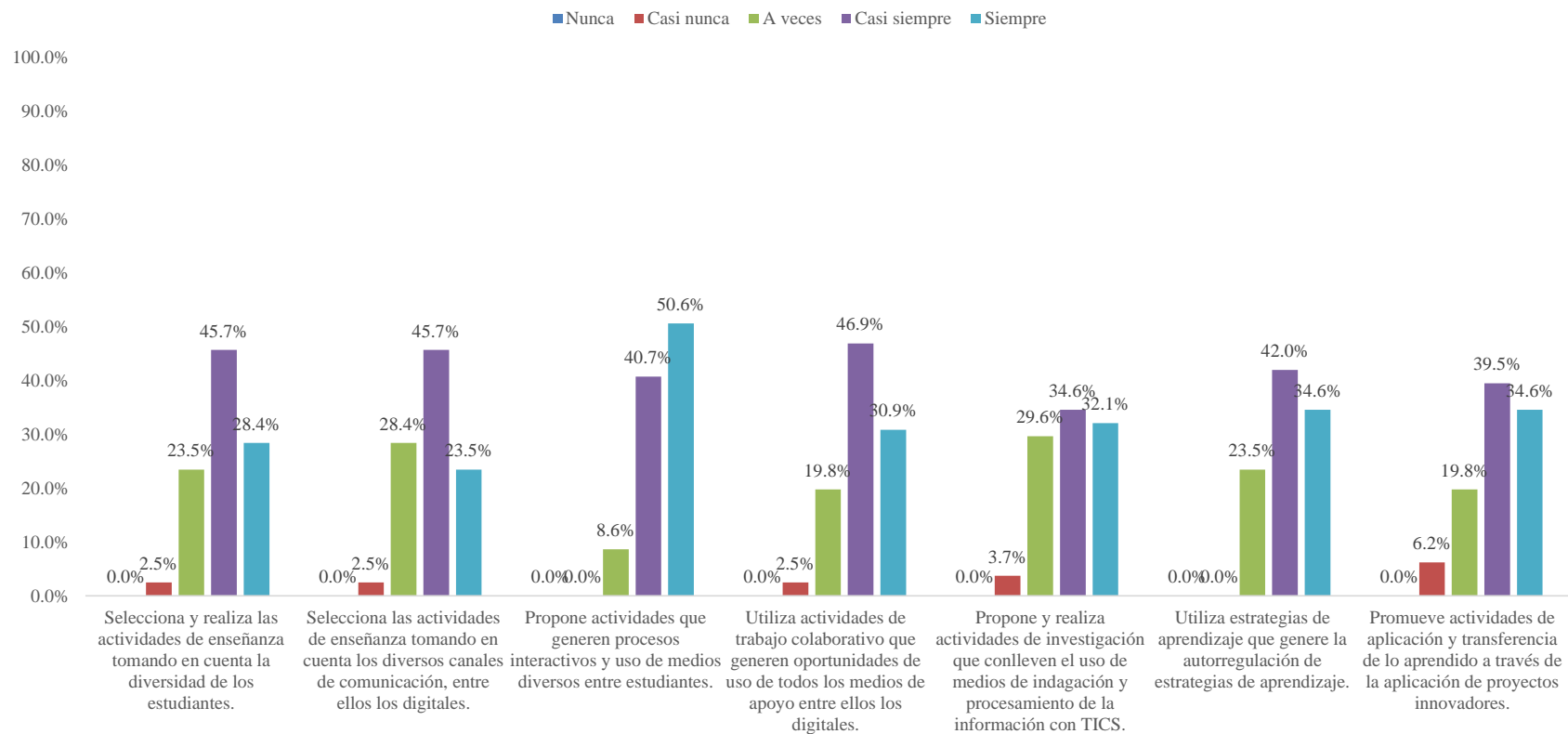
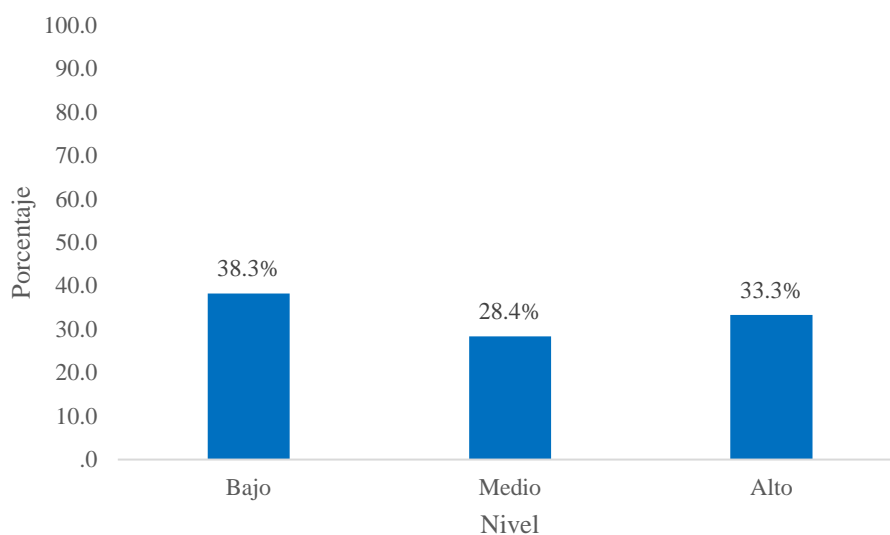


Tabla 24*Docentes según el nivel de Didáctica*

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	31	38.3
Medio	23	28.4
Alto	27	33.3
Total	81	100.0

Figura 13*Docentes según el nivel de Didáctica*

Los datos globales reflejan que 31 docentes (38.3%) se ubican en el nivel bajo, 23 (28.4%) en el medio, y 27 (33.3%) en el alto, mostrando cierta dispersión y heterogeneidad. Aunque las cifras descriptivas por ítem revelan buenas prácticas didácticas, el resultado consolidado sugiere que no todos los docentes aplican estas estrategias de manera constante o coherente. La didáctica docente se sitúa en un nivel medio predominante, con un tercio de los docentes en nivel alto que sirven como referentes, pero aún con un grupo considerable en nivel bajo que requiere acompañamiento en estrategias activas y mediadas por TIC.

4.2.3.3. Dimensión de Personal.

Tabla 25

Descriptivo de la dimensión de personal de la variable desempeño docente

Ítems	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Proporciona actividades de trabajo asíncrono para fortalecerlos aprendizajes con los estudiantes.	4	4.9%	4	4.9%	20	24.7%	36	44.4%	17	21.0%
Demuestra satisfacción con su trabajo evidenciado a través del estado de ánimo en el desarrollo de sus tareas.	3	3.7%	4	4.9%	18	22.2%	33	40.7%	23	28.4%
Demuestra disposición de servicio y empatía en las relaciones con los estudiantes y colegas.	2	2.5%	7	8.6%	15	18.5%	30	37.0%	27	33.3%
Anima a los estudiantes a tener altas expectativas de logro, manteniéndolas a lo largo del curso.	4	4.9%	8	9.9%	16	19.8%	34	42.0%	19	23.5%
Utiliza las herramientas digitales para dar apoyo personalizado a los estudiantes.	3	3.7%	16	19.8%	27	33.3%	28	34.6%	7	8.6%
Tiene como prioridad generar un clima de trabajo positivo y de confianza que genere la participación de los estudiantes.	1	1.2%	9	11.1%	19	23.5%	38	46.9%	14	17.3%

En la dimensión personal, los docentes muestran actitudes positivas y compromiso profesional. En “Proporciona actividades de trabajo asíncrono para fortalecer aprendizajes”, 4 (4.9%) respondieron “nunca”, 4 (4.9%) “casi nunca”, 20 (24.7%) “a veces”, 36 (44.4%) “casi siempre” y 17 (21.0%) “siempre”, lo que demuestra una práctica moderadamente frecuente. En “Demuestra satisfacción con su trabajo”, 3 (3.7%) marcaron “nunca”, 4 (4.9%) “casi nunca”, 18 (22.2%) “a veces”, 33 (40.7%) “casi siempre” y 23 (28.4%) “siempre”, reflejando alta motivación laboral. En “Demuestra disposición de servicio y empatía”, 2 (2.5%) respondieron “nunca”, 7 (8.6%) “casi nunca”, 15 (18.5%) “a veces”, 30 (37.0%) “casi siempre” y 27 (33.3%) “siempre”, lo que evidencia relaciones interpersonales sólidas. En “Anima a los estudiantes a tener altas expectativas de logro”, 4 (4.9%) marcaron “nunca”, 8 (9.9%) “casi nunca”, 16 (19.8%) “a veces”, 34 (42.0%) “casi siempre” y 19 (23.5%) “siempre”. En “Utiliza herramientas digitales para apoyo personalizado”, 3 (3.7%) indicaron “nunca”, 16 (19.8%) “casi nunca”, 27 (33.3%) “a veces”, 28 (34.6%) “casi siempre” y 7 (8.6%) “siempre”, mostrando áreas de mejora en personalización digital. Finalmente, en “Genera un clima de trabajo positivo y de confianza”, 1 (1.2%) respondió “nunca”, 9 (11.1%) “casi nunca”, 19 (23.5%) “a veces”, 38 (46.9%) “casi siempre” y 14 (17.3%) “siempre”. En síntesis la dimensión personal refleja un desempeño sólido, con más del 60% en los niveles “casi siempre” y “siempre”, destacando la empatía, el liderazgo socioemocional y la generación de un ambiente positivo, aunque con retos en la personalización del aprendizaje digital.

Figura 14

Descriptivo de la dimensión de personal de la variable desempeño docente

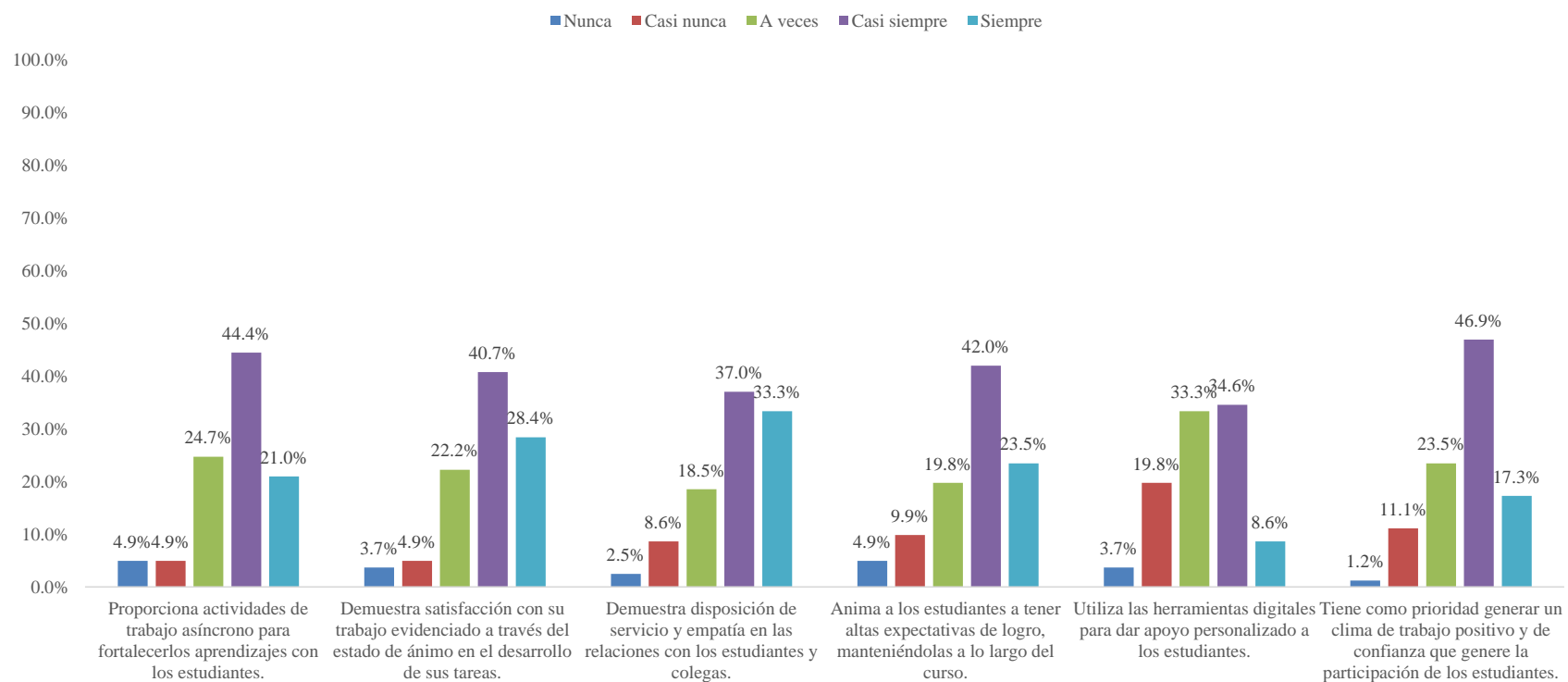
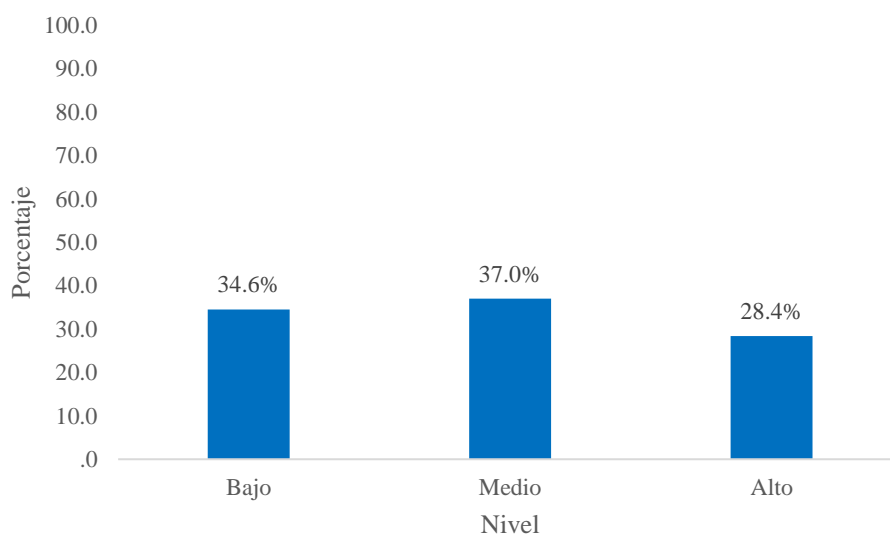


Tabla 26*Docentes según el nivel de Personal*

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	28	34.6
Medio	30	37.0
Alto	23	28.4
Total	81	100.0

Figura 15*Docentes según el nivel de Personal*

La distribución indica que 28 docentes (34.6%) alcanzan nivel bajo, 30 (37.0%) nivel medio, y 23 (28.4%) nivel alto, con ligera concentración en el nivel medio. Estos resultados revelan un equilibrio emocional y profesional generalizado, pero también la necesidad de reforzar competencias vinculadas con el acompañamiento digital y la tutoría personalizada. El desempeño personal del docente se mantiene en un nivel medio predominante, con potencial de avance hacia niveles altos mediante programas de desarrollo socioemocional y uso pedagógico de entornos virtuales de apoyo.

4.2.3.4. Dimensión de Investigación.

Tabla 27

Descriptivo de la dimensión de investigación de la variable desempeño docente

Ítems	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Reflexiona sobre su práctica en forma individual y colaborativa, generando mejoras.	1	1.2%	16	19.8%	35	43.2%	22	27.2%	7	8.6%
Difunde los resultados de las acciones de la revisión y mejora de las prácticas.	2	2.5%	25	30.9%	43	53.1%	5	6.2%	6	7.4%
Participa en proyectos de investigación que mejoran el que hacer educativo en su institución o en su contexto social.	3	3.7%	25	30.9%	36	44.4%	13	16.0%	4	4.9%
Participa en proyectos colaborativos de investigación que mejoran la práctica pedagógica.	1	1.2%	14	17.3%	35	43.2%	19	23.5%	12	14.8%
Coopera en las propuestas de innovaciones de las actividades educativas de su área de trabajo.	2	2.5%	7	8.6%	32	39.5%	26	32.1%	14	17.3%

En la tabla 27 la dimensión investigación, los resultados muestran participación moderada. En “Reflexiona sobre su práctica en forma individual y colaborativa”, 1 (1.2%) respondió “nunca”, 16 (19.8%) “casi nunca”, 35 (43.2%) “a veces”, 22 (27.2%) “casi siempre” y 7 (8.6%) “siempre”. En “Difunde los resultados de revisión y mejora”, 2 (2.5%) marcaron “nunca”, 25 (30.9%) “casi nunca”, 43 (53.1%) “a veces”, 5 (6.2%) “casi siempre” y 6 (7.4%) “siempre”. En “Participa en proyectos de investigación que mejoran el quehacer educativo”, 3 (3.7%) señalaron “nunca”, 25 (30.9%) “casi nunca”, 36 (44.4%) “a veces”, 13 (16.0%) “casi siempre” y 4 (4.9%) “siempre”. En “Participa en proyectos colaborativos de investigación”, 1 (1.2%) indicó “nunca”, 14 (17.3%) “casi nunca”, 35 (43.2%) “a veces”, 19 (23.5%) “casi siempre” y 12 (14.8%) “siempre”. Finalmente, en “Coopera en propuestas de innovación educativa”, 2 (2.5%) marcaron “nunca”, 7 (8.6%) “casi nunca”, 32 (39.5%) “a veces”, 26 (32.1%) “casi siempre” y 14 (17.3%) “siempre”. La investigación pedagógica se encuentra en un nivel medio-bajo (40–50% en “a veces”), con prácticas de reflexión frecuentes pero baja difusión y colaboración, lo que sugiere una necesidad de institucionalizar la investigación-acción y la innovación educativa.

Figura 16

Descriptivo de la dimensión de investigación de la variable desempeño docente

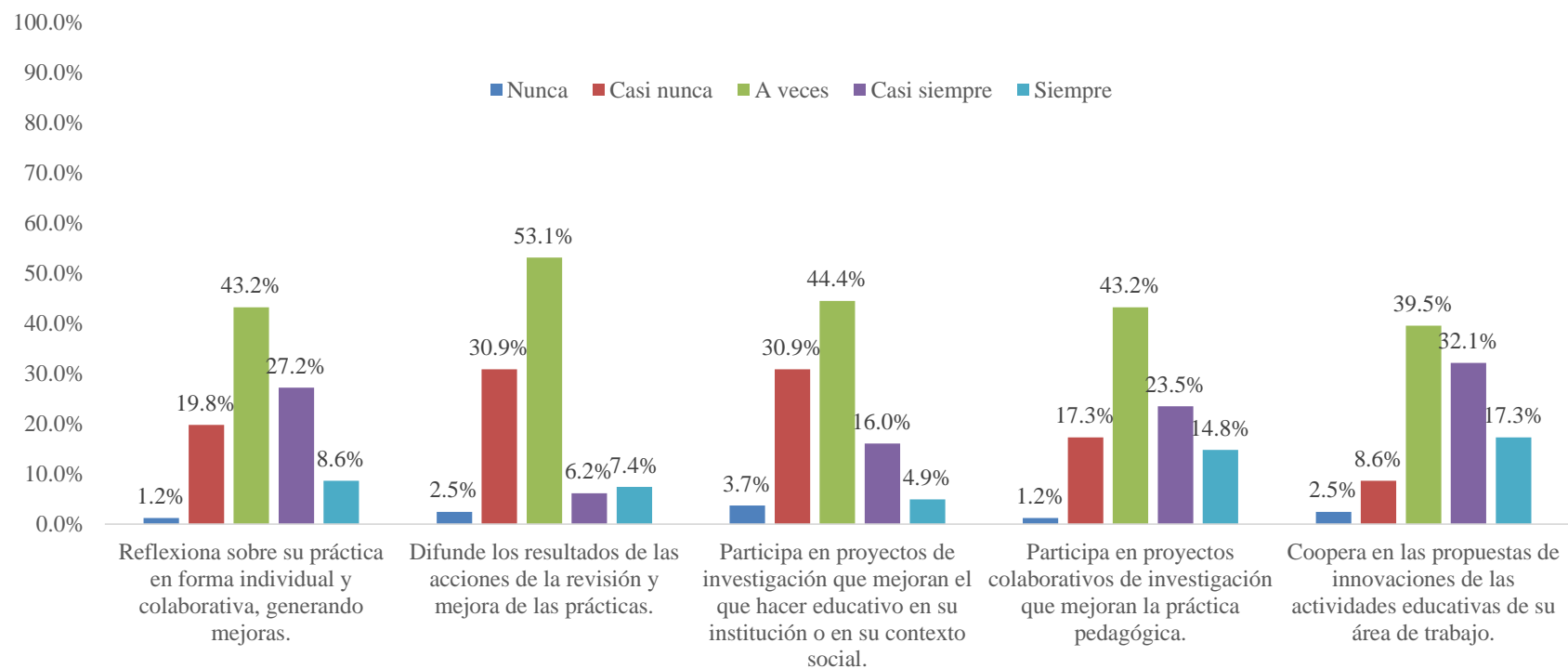
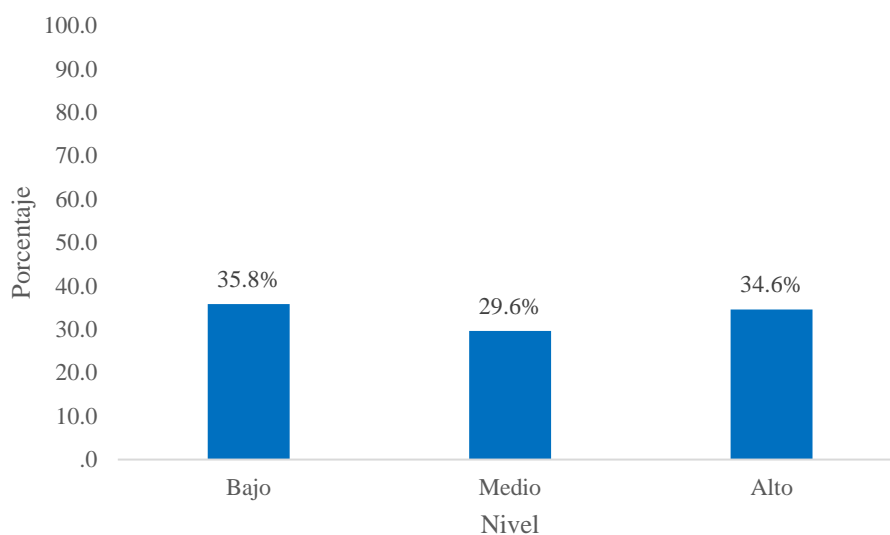


Tabla 28*Docentes según el nivel de Investigación*

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	29	35.8
Medio	24	29.6
Alto	28	34.6
Total	81	100.0

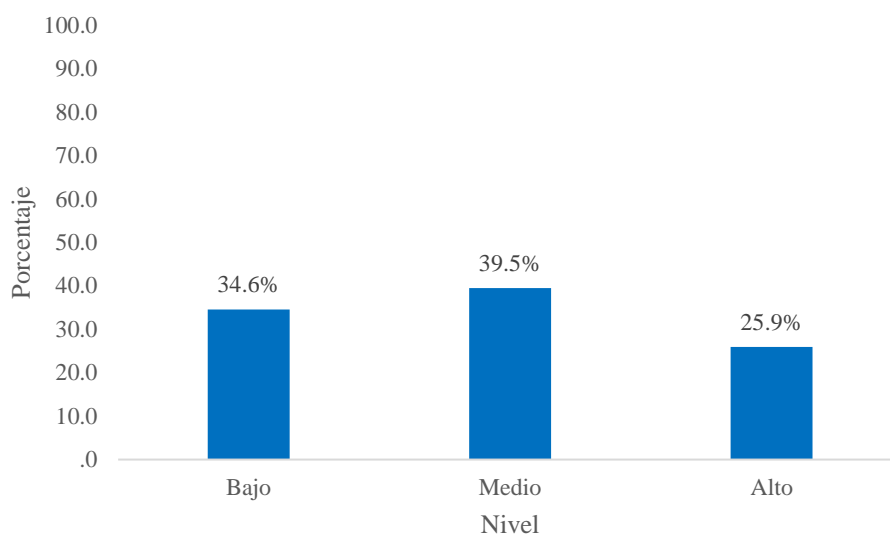
Figura 17*Docentes según el nivel de Investigación*

Los datos muestran que 29 docentes (35.8%) tienen nivel bajo, 24 (29.6%) nivel medio, y 28 (34.6%) nivel alto, evidenciando un equilibrio relativo. Esto indica que, aunque existe un grupo de docentes con dominio investigativo, la mayoría no realiza investigación de manera sistemática ni comparte resultados. La investigación docente es incipiente y requiere consolidar una cultura de indagación y publicación educativa, con énfasis en la mejora de la práctica pedagógica.

Tabla 29
Docentes según el nivel de Desempeño docente

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	28	34.6
Medio	32	39.5
Alto	21	25.9
Total	81	100.0

Figura 18
Docentes según el nivel de Desempeño docente



Los resultados globales de desempeño docente evidencian que 28 (34.6%) docentes se ubican en nivel bajo, 32 (39.5%) en nivel medio, y 21 (25.9%) en nivel alto. Esta distribución indica que la mayoría presenta un desempeño aceptable, pero aún no consolidado. Los docentes con desempeño alto destacan en planificación y didáctica, mientras los niveles bajos concentran debilidades en investigación e innovación. El desempeño docente general es medio, con fortalezas en didáctica y actitud personal, pero con áreas de mejora en planificación y sistematización investigativa, lo que sugiere la necesidad de acompañamiento pedagógico y evaluación formativa continua.

4.2.4. Prueba Estadística

Tabla 30

Prueba de normalidad para las variables de estudio

Variables/dimensiones	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Competencia digital	.063	81	.200
Información	.098	81	.052
Comunicación	.083	81	.200
Creación de contenidos	.094	81	.074
Resolución de problemas	.076	81	.200
Desempeño docente	.087	81	.194
Planificación	.067	81	.200
Didáctica	.133	81	.001
Personal	.081	81	.200
Investigación	.114	81	.012

La Tabla 30, que presenta la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov aplicada a las variables y dimensiones del estudio, ofrece un panorama relevante para la validez de los análisis estadísticos posteriores. Se observa que, en la mayoría de las variables, los valores de significancia (Sig.) superan el umbral convencional de 0,05, lo que indica que no se rechaza la hipótesis nula de normalidad. En ese sentido, las dimensiones Competencia digital (Sig. = .200), Información (Sig. = .052), Comunicación (Sig. = .200), Creación de contenidos (Sig. = .074), Resolución de problemas (Sig. = .200), Desempeño docente (Sig. = .194), Planificación (Sig. = .200) y Personal (Sig. = .200) pueden considerarse distribuidas de manera normal, lo que valida la aplicación de procedimientos estadísticos paramétricos en su análisis. Sin embargo, dos dimensiones no cumplen con este criterio: Didáctica (Sig. = .001) e Investigación (Sig. = .012), cuyos valores son menores al nivel de significancia de 0,05, evidenciando que sus distribuciones se apartan de la normalidad. Esta situación implica que, para dichas dimensiones, los análisis estadísticos deberían complementarse con técnicas no paramétricas, a fin de evitar sesgos en la interpretación de los resultados. En conjunto, la tabla refleja un escenario mixto: mientras la mayoría de las variables de estudio poseen un comportamiento normal que facilita la aplicación de pruebas paramétricas, existe

un subconjunto (Didáctica e Investigación) que requiere un tratamiento diferenciado. Desde la perspectiva de la gestión educativa y la investigación científica, este hallazgo resalta la importancia de considerar la naturaleza de los datos antes de seleccionar los procedimientos analíticos, garantizando así la robustez y la confiabilidad de las conclusiones obtenidas. En consecuencia, el diseño metodológico del estudio debe contemplar tanto análisis paramétricos para las variables con distribución normal como alternativas no paramétricas para aquellas que presentan desviaciones significativas, asegurando la consistencia estadística del trabajo de investigación.

Tabla 31*Análisis de relación entre competencia digital y desempeño docente*

		Planificación	Didáctica	Personal	Investigación	Desempeño docente
Información	Rho de Spearman	.239	.137	.235	-.002	.251
	Sig. (bilateral)	.032 *	.223	.035 *	.985	.024 *
Comunicación	Rho de Spearman	.246	.272	.226	.089	.334
	Sig. (bilateral)	.027 *	.014 *	.043 *	.430	.002 *
Creación de contenidos	Rho de Spearman	.118	.297	.251	.344	.343
	Sig. (bilateral)	.295	.007 *	.024 *	.002 *	.002 *
Resolución de problemas	Rho de Spearman	.601	.574	.556	.584	.855
	Sig. (bilateral)	.000 *	.000 *	.000 *	.000 *	.000 *
Competencia digital	Rho de Spearman	.666	.687	.678	.596	.998
	Sig. (bilateral)	.000 *	.000 *	.000 *	.000 *	.000 *

* Correlación estadística significativa ($p < 0.05$)

La Tabla 31 presenta el análisis de la relación entre la competencia digital y el desempeño docente, a partir del coeficiente Rho de Spearman, el cual permite identificar la dirección, intensidad y significancia estadística de las asociaciones entre las dimensiones evaluadas. En términos generales, los resultados evidencian relaciones positivas de diversa magnitud, que oscilan desde niveles bajos hasta asociaciones muy altas, lo que permite afirmar que el desarrollo de la competencia digital se vincula de manera relevante con el desempeño docente.

En primer lugar, la dimensión Información muestra una relación positiva baja y estadísticamente significativa con la planificación ($\rho = .239$; $p = .032$) y con el componente personal del desempeño docente ($\rho = .235$; $p = .035$). Asimismo, se observa una relación positiva baja pero significativa con el desempeño docente global ($\rho = .251$; $p = .024$). Sin embargo, esta dimensión no presenta una relación significativa con la didáctica ($\rho = .137$; $p = .223$) ni con la investigación ($\rho = -.002$; $p = .985$), lo cual indica que la capacidad de búsqueda y gestión de información digital contribuye de manera limitada al desempeño docente, especialmente en los ámbitos más pedagógicos y científicos.

Por otro lado, la dimensión Comunicación evidencia relaciones positivas bajas pero significativas con la planificación ($\rho = .246$; $p = .027$), la didáctica ($\rho = .272$; $p = .014$) y el componente personal ($\rho = .226$; $p = .043$). De igual manera, se identifica una relación positiva baja a moderada y estadísticamente significativa con el desempeño docente global ($\rho = .334$; $p = .002$). No obstante, al igual que la dimensión Información, la comunicación digital no muestra una relación significativa con la investigación ($\rho = .089$; $p = .430$), lo que sugiere que su influencia se concentra principalmente en los procesos de enseñanza y organización pedagógica.

En cuanto a la dimensión Creación de contenidos, los resultados indican una relación positiva baja y significativa con la didáctica ($\rho = .297$; $p = .007$) y con el componente personal ($\rho = .251$; $p = .024$). Asimismo, se evidencia una relación positiva de magnitud moderada con la investigación ($\rho = .344$; $p = .002$) y con el desempeño docente global ($\rho = .343$; $p = .002$). Sin embargo, no se encuentra una relación significativa con la planificación ($\rho = .118$; $p = .295$). Estos resultados

sugieren que la capacidad del docente para producir y adaptar contenidos digitales resulta especialmente relevante para el desarrollo de actividades didácticas y de investigación.

De manera más contundente, la dimensión Resolución de problemas presenta las relaciones más altas con todas las dimensiones del desempeño docente. En efecto, se observa una relación positiva alta y estadísticamente significativa con la planificación ($\rho = .601$; $p = .000$), la didáctica ($\rho = .574$; $p = .000$), el componente personal ($\rho = .556$; $p = .000$) y la investigación ($\rho = .584$; $p = .000$). Asimismo, la relación con el desempeño docente global es muy alta ($\rho = .855$; $p = .000$), lo que evidencia que la capacidad para resolver problemas tecnológicos y adaptarse a entornos digitales constituye un factor clave para un desempeño docente integral.

Finalmente, al analizar la competencia digital global, se identifican relaciones positivas altas y estadísticamente significativas con la planificación ($\rho = .666$; $p = .000$), la didáctica ($\rho = .687$; $p = .000$), el componente personal ($\rho = .678$; $p = .000$) y la investigación ($\rho = .596$; $p = .000$). De manera particular, la relación entre la competencia digital total y el desempeño docente global alcanza un valor extremadamente alto ($\rho = .998$; $p = .000$), lo cual indica una asociación casi perfecta entre ambas variables. Este resultado permite afirmar que, a mayor nivel de competencia digital, mayor es el desempeño docente; sin embargo, por la magnitud del coeficiente, es necesario considerar una reflexión metodológica en la discusión, relacionada con el posible solapamiento conceptual entre ambas variables o el uso de instrumentos con estructuras similares.

En síntesis, los hallazgos evidencian que la competencia digital se relaciona de manera significativa con el desempeño docente, siendo la resolución de problemas digitales la dimensión con mayor capacidad explicativa. En consecuencia, el fortalecimiento de las competencias digitales docentes, especialmente aquellas orientadas a la solución de problemas y adaptación tecnológica, se constituye en un elemento estratégico para mejorar el desempeño profesional en sus distintas dimensiones.

4.2.5. *Comprobación de Hipótesis*

4.2.5.1. **Contrastación de la Primera Hipótesis Específica.**

- Planteamiento de la hipótesis.

H0: La información de las competencias digitales no incide significativamente en el desempeño docente de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades, Universidad Privada de Tacna, 2024.

H1: La información de las competencias digitales incide significativamente en el desempeño docente de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades, Universidad Privada de Tacna, 2024.

- Nivel de significancia

$$\text{Alfa} = \alpha = 5\%$$

- Prueba estadística

Chi cuadrado

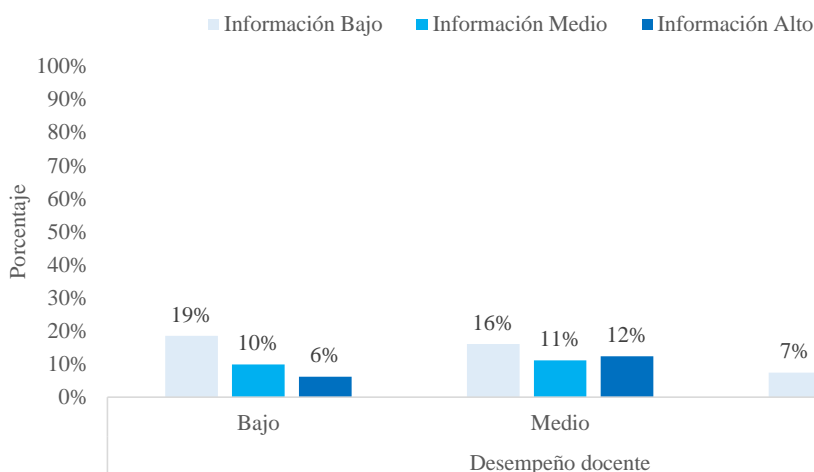
- Regla de decisión

Si P-Valor < nivel de significancia entonces no aceptar H0.

- Cálculo de estadístico

Tabla 32*Análisis de asociación entre información y desempeño docente*

	Desempeño docente						Total	
	Bajo		Medio		Alto		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Bajo	15	19%	13	16%	6	7%	34	42%
Medio	8	10%	9	11%	5	6%	22	27%
Alto	5	6%	10	12%	10	12%	25	31%
Total	28	35%	32	40%	21	26%	81	100%
	$X^2 = 5.37$				$P = .251$			

Figura 19*Análisis comparativo entre información y desempeño docente*

- **Conclusión**

En la Tabla 32 se observa la relación entre el nivel de información digital y el desempeño docente. Entre los docentes con nivel de información bajo (34; 42%), 15 (19%) presentan desempeño bajo, 13 (16%) desempeño medio y 6 (7%) desempeño alto, lo que sugiere que un dominio limitado de la información digital se asocia mayoritariamente con bajo desempeño. En el nivel medio (22; 27%), 8 (10%) se ubican en desempeño bajo, 9 (11%) en medio y 5 (6%) en alto, evidenciando una distribución relativamente uniforme. En el nivel alto de información (25; 31%), 5 (6%) tienen

desempeño bajo, 10 (12%) medio y 10 (12%) alto, lo cual indica una tendencia hacia mejores niveles de desempeño conforme aumenta la competencia informacional. El valor de chi-cuadrado obtenido fue $\chi^2 = 5.37$ con un nivel de significancia $p = .251$, lo que indica que la asociación no es estadísticamente significativa al nivel de confianza del 95%. Aunque se aprecia una tendencia descriptiva positiva —a mayor competencia informacional, mayor desempeño docente—, el valor de $p > .05$ demuestra que esta relación no es significativa estadísticamente, sugiriendo que el uso de la información digital, por sí solo, no determina el rendimiento docente, sino que intervienen otros factores mediadores como la planificación o la didáctica.

4.2.5.2. Contrastación de la Segunda Hipótesis Específica.

- Planteamiento de la hipótesis.

H0: La comunicación de las competencias digitales no influye significativamente en el desempeño docente de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades, Universidad Privada de Tacna, 2024.

H1: La comunicación de las competencias digitales influye significativamente en el desempeño docente de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades, Universidad Privada de Tacna, 2024.

- Nivel de significancia

$$\text{Alfa} = \alpha = 5\%$$

- Prueba estadística

Chi cuadrado

- Regla de decisión

Si P-Valor < nivel de significancia entonces no aceptar H0.

- Cálculo de estadístico

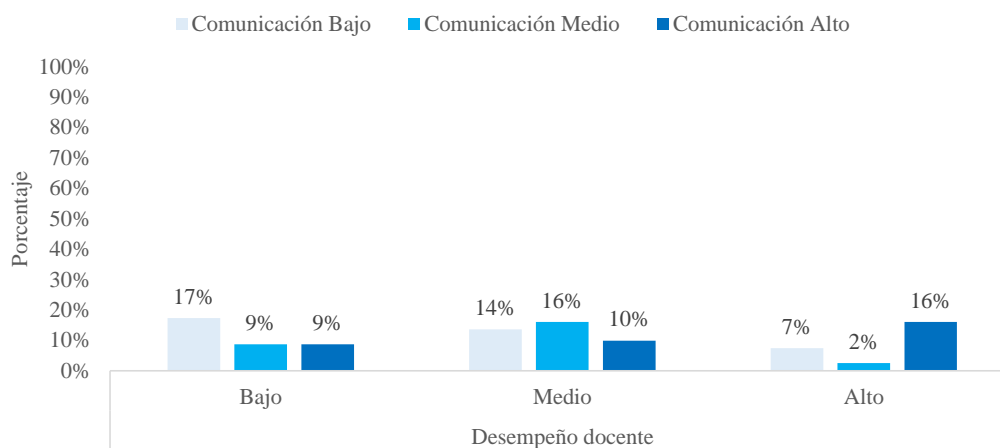
Tabla 33

Análisis de asociación entre comunicación y desempeño docente

		Desempeño docente						Total	
		Bajo		Medio		Alto			
		f	%	f	%	f	%	f	%
Comunicación	Bajo	14	17%	11	14%	6	7%	31	38%
	Medio	7	9%	13	16%	2	2%	22	27%
	Alto	7	9%	8	10%	13	16%	28	35%
Total		28	35%	32	40%	21	26%	81	100%
		X ² = 12.37		P = .015					

Figura 20

Análisis comparativo entre comunicación y desempeño docente



- Conclusión

La Tabla 33 presenta la relación entre el nivel de comunicación digital y el desempeño docente. En el nivel de comunicación bajo (31; 38%), 14 (17%) docentes registran desempeño bajo, 11 (14%) medio y 6 (7%) alto; es decir, casi la mitad de este grupo presenta desempeño deficiente. En el nivel medio (22; 27%), 7 (9%) tienen desempeño bajo, 13 (16%) medio y 2 (2%) alto, mostrando una

tendencia hacia el desempeño intermedio. En el nivel alto de comunicación (28; 35%), 7 (9%) se ubican en desempeño bajo, 8 (10%) en medio y 13 (16%) en alto, evidenciando una relación más clara entre comunicación eficaz y mejor desempeño. El valor del chi-cuadrado es $\chi^2 = 12.37$ con $p = .015$, lo que demuestra una asociación estadísticamente significativa entre las variables. Los resultados confirman que una mayor competencia comunicativa digital se asocia con un mejor desempeño docente, lo cual implica que la interacción, colaboración e identidad digital influyen positivamente en la eficacia pedagógica. Por tanto, fortalecer las competencias comunicativas digitales podría impactar de manera directa en la mejora del desempeño profesional docente. Con estos resultados se rechaza H_0 y se concluye que la comunicación influye significativamente en el desempeño docente, con un impacto mayor que la dimensión anterior.

4.2.5.3. Contrastación de la Tercera Hipótesis Específica.

- Planteamiento de la hipótesis.

H₀: La creación de contenidos de las competencias digitales no influye significativamente en el desempeño docente de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades, Universidad Privada de Tacna, 2024.

H₁: La creación de contenidos de las competencias digitales influye significativamente en el desempeño docente de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades, Universidad Privada de Tacna, 2024.

- Nivel de significancia

$$\text{Alfa} = \alpha = 5\%$$

- Prueba estadística

Chi cuadrado

- Regla de decisión

Si P-Valor < nivel de significancia entonces no aceptar H0.

- Cálculo de estadístico

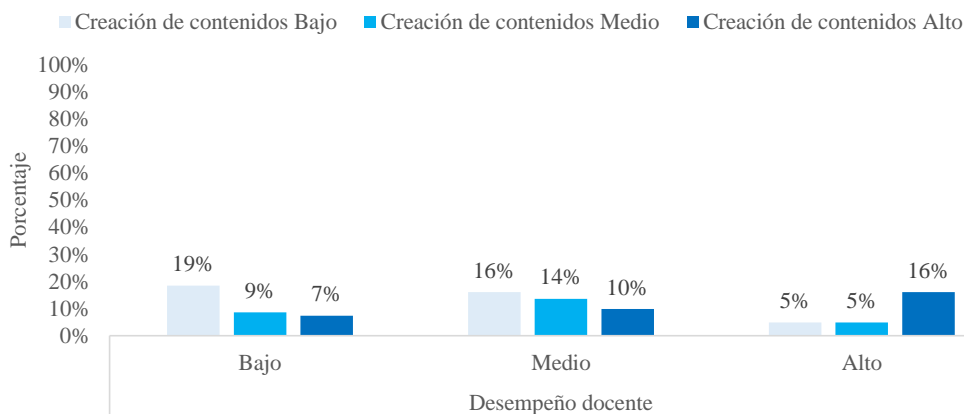
Tabla 34

Análisis de asociación entre Creación de contenidos y desempeño docente

		Desempeño docente						Total	
		Bajo		Medio		Alto		f	%
		f	%	f	%	f	%	f	%
Creación de contenidos	Bajo	15	19%	13	16%	4	5%	32	40%
	Medio	7	9%	11	14%	4	5%	22	27%
	Alto	6	7%	8	10%	13	16%	27	33%
Total		28	35%	32	40%	21	26%	81	100%
		X ²	=	11.81		P	=	.019	

Figura 21

Análisis de asociación entre Creación de contenidos y desempeño docente



- Conclusión

En esta tabla 34 se analiza la relación entre la capacidad de creación digital y el desempeño docente. Entre quienes poseen baja creación de contenidos (32; 40%), 15 (19%) muestran desempeño bajo, 13 (16%) medio y 4 (5%) alto, evidenciando concentración en niveles bajos de desempeño. En el nivel medio de

creación (22; 27%), 7 (9%) presentan desempeño bajo, 11 (14%) medio y 4 (5%) alto, mientras que en el nivel alto (27; 33%), 6 (7%) registran desempeño bajo, 8 (10%) medio y 13 (16%) alto, lo cual denota un aumento sostenido del desempeño conforme crece la capacidad creativa. El valor de chi-cuadrado es $\chi^2 = 11.81$ con $p = .019$, indicando significancia estadística. Existe una relación significativa entre la creación de contenidos digitales y el desempeño docente. Los docentes que diseñan, editan o adaptan materiales digitales muestran mayor eficacia pedagógica, lo que evidencia que la producción de recursos digitales promueve la innovación, la autonomía profesional y la calidad educativa. Se concluye que la creación de contenidos influye significativamente en el desempeño docente y representa un predictor de impacto moderado, superando a las dimensiones de información y comunicación.

4.2.5.4. Contrastación de la Cuarta Hipótesis Específica.

Planteamiento de la hipótesis.

H0: La resolución de problemas de las competencias digitales no influye significativamente en el desempeño docente de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades, de la Universidad Privada de Tacna, 2024.

H1: La resolución de problemas de las competencias digitales influye significativamente en el desempeño docente de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades, de la Universidad Privada de Tacna, 2024.

- Nivel de significancia

Alfa = α = 5%

- Prueba estadística

Chi cuadrado

- Regla de decisión

Si P-Valor < nivel de significancia entonces no aceptar H0.

- Cálculo de estadístico

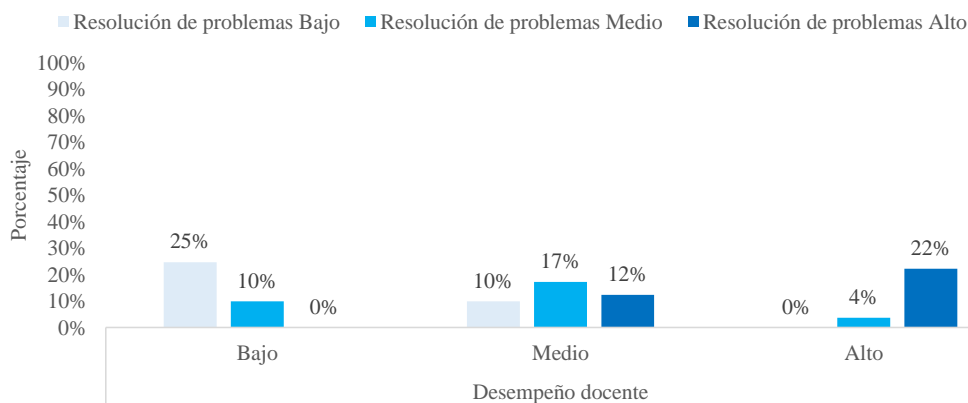
Tabla 35

Análisis de asociación entre Resolución de problemas y desempeño docente

		Desempeño docente						Total	
		Bajo		Medio		Alto			
Resolución de problemas		f	%	f	%	f	%	f	%
	de problemas	Bajo	20	25%	8	10%	0	0%	28
Medio		8	10%	14	17%	3	4%	25	31%
Alto		0	0%	10	12%	18	22%	28	35%
Total		28	35%	32	40%	21	26%	81	100%
		$X^2 = 48.42$				$P = .000$			

Figura 22

Análisis de asociación entre Resolución de problemas y desempeño docente



- Conclusión

En la Tabla 35 se examina la correspondencia entre la capacidad de resolución de problemas digitales y el desempeño docente. De los docentes con bajo nivel de resolución (28; 35%), 20 (25%) exhiben desempeño bajo, 8 (10%) medio y ninguno alto, lo que indica una relación directa entre dificultad técnica y bajo rendimiento. En el nivel medio (25; 31%), 8 (10%)

presentan desempeño bajo, 14 (17%) medio y 3 (4%) alto, mientras que en el nivel alto (28; 35%), no se reporta ningún caso con desempeño bajo, 10 (12%) muestran desempeño medio y 18 (22%) alto. El valor de chi-cuadrado es $\chi^2 = 48.42$ con $p = .000$, lo que indica una asociación altamente significativa. Los resultados revelan que la resolución de problemas digitales es un predictor clave del desempeño docente, ya que los docentes con alta autonomía tecnológica obtienen mejores resultados. Esto sugiere que la capacidad de afrontar e innovar frente a dificultades tecnológicas está estrechamente ligada a la calidad de la práctica pedagógica y la eficiencia profesional. En síntesis, se rechaza la hipótesis nula y se confirma que la resolución de problemas incide de manera marcada y robusta en el desempeño docente, siendo la dimensión más determinante del modelo.

4.2.6. *Contrastación de Hipótesis General*

- Planteamiento de la hipótesis.

H0: Las competencias digitales no influyen significativamente en el desempeño docente de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades, Universidad Privada de Tacna, 2024.

H1: Las competencias digitales influyen significativamente en el desempeño docente de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades, Universidad Privada de Tacna, 2024.

- Nivel de significancia

$$\text{Alfa} = \alpha = 5\%$$

- Prueba estadística

Chi cuadrado

- Regla de decisión

Si P-Valor < nivel de significancia entonces no aceptar H0.

- Cálculo de estadístico del modelo

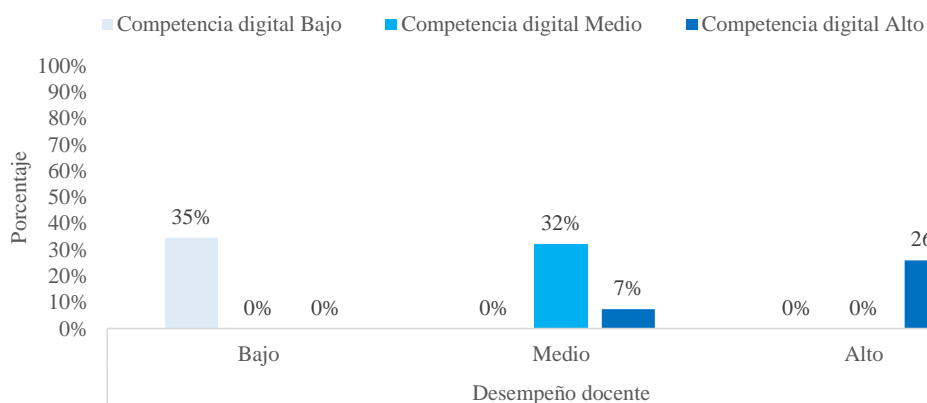
Tabla 36

Análisis de asociación entre Competencia digital y desempeño docente

		Desempeño docente						Total	
		Bajo		Medio		Alto			
		f	%	f	%	f	%	f	%
Competencia digital	Bajo	28	35%	0	0%	0	0%	28	35%
	Medio	0	0%	26	32%	0	0%	26	32%
	Alto	0	0%	6	7%	21	26%	27	33%
Total		28	35%	32	40%	21	26%	81	100%
		$X^2 = 132.19$		$P = .000$					

Figura 23

Análisis de asociación entre Competencia digital y desempeño docente



- Conclusión

En la Tabla 36 se presenta la relación global entre la Competencia digital y el Desempeño docente. Los resultados son claros: entre los docentes con baja competencia digital (28; 35%), todos (28; 35%) presentan desempeño bajo, sin registros en niveles medio ni alto. En el grupo con competencia digital media (26; 32%), todos (26; 32%) tienen desempeño medio, y en el nivel alto (27; 33%), 6

(7%) muestran desempeño medio y 21 (26%) alto. Esta distribución muestra una correspondencia perfecta entre el nivel de competencia digital y el desempeño docente. El valor del estadístico es $\chi^2 = 132.19$ con $p = .000$, altamente significativo. En síntesis, los resultados evidencian una relación directa y muy significativa entre la competencia digital y el desempeño docente ($p < .001$). Los docentes con mayor dominio digital no solo integran eficazmente las TIC en su enseñanza, sino que también presentan mejor planificación, didáctica, innovación e investigación pedagógica. Esto confirma que la competencia digital es un factor determinante del desempeño profesional docente, y su fortalecimiento debe constituir una línea estratégica prioritaria en la formación continua y gestión institucional.

El conjunto de pruebas de asociación demuestra que, aunque no todas las dimensiones de la competencia digital tienen impacto estadístico, las de Comunicación, Creación de Contenidos, Resolución de Problemas y Competencia Digital global presentan relaciones significativas con el desempeño docente, con valores de p menores a .05 y, en algunos casos, altamente significativos ($p = .000$). Esto implica que el dominio tecnológico y pedagógico de las TIC es un componente esencial del rendimiento profesional. En cambio, la dimensión de Información no muestra asociación significativa ($p = .251$), lo que sugiere que la simple búsqueda o manejo de información no garantiza un desempeño superior sin el desarrollo de habilidades críticas, creativas y colaborativas.

4.2.7. *Discusión de Resultados*

El objetivo central de esta investigación fue determinar la manera en que las competencias digitales influyen en el desempeño docente dentro de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades de la Universidad Privada de Tacna. Los resultados obtenidos en el análisis estadístico muestran un hallazgo altamente revelador: el constructo global de competencias digitales explica el desempeño docente (Tabla 36), lo que significa que prácticamente la totalidad del rendimiento de los docentes está directamente asociada a las habilidades digitales que poseen. Este resultado no solo confirma la relación planteada en la hipótesis, sino que además sitúa a las competencias digitales como un factor determinante y de gran peso en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicho hallazgo guarda estrecha relación con la evidencia empírica encontrada en estudios previos. Por ejemplo, Santana (2020) en Ecuador encontró que las competencias digitales se relacionaban de manera significativa con el desempeño docente ($\rho = 0.661$; $p = 0.000$), resaltando que los docentes con mayores habilidades tecnológicas lograban mejores prácticas pedagógicas. De manera similar, Huamanlazo et al. (2022), en un estudio realizado en Lima, reportaron una correlación positiva moderada ($\rho = 0.688$; $p = 0.000$), confirmando que las competencias digitales fortalecen el trabajo docente al ofrecer nuevas herramientas para planificar y ejecutar sus clases. A nivel local, Quispe (2022) en Tacna obtuvo un resultado también coincidente, con una correlación positiva media ($r = 0.539$), reforzando la idea de que el dominio digital es un pilar fundamental para la innovación educativa. Esta convergencia de hallazgos muestra que el presente estudio no solo corrobora la importancia de las competencias digitales en el desempeño docente, sino que además aporta evidencia sólida en un contexto universitario regional, donde la digitalización de la educación se ha convertido en una necesidad urgente. En este sentido, se puede afirmar que el desarrollo de competencias digitales no es un complemento opcional, sino una condición esencial para garantizar un desempeño docente de calidad, especialmente en un escenario donde las exigencias tecnológicas marcan la pauta de la enseñanza superior.

Los resultados muestran que, aunque tiene menos poder explicativo, el factor información afecta significativamente al rendimiento de los profesores (Tabla 32). Según esta investigación, la capacidad de los profesores para acceder, seleccionar y utilizar la información digital mejora su rendimiento, pero lo hace de una manera más limitada que otros aspectos. Esto puede deberse a que, en muchos casos, los docentes poseen habilidades básicas de búsqueda de información, pero aún presentan dificultades para discriminar la calidad, pertinencia y actualidad de las fuentes utilizadas, lo que restringe el impacto de esta dimensión sobre su práctica pedagógica. Esta situación encuentra respaldo en la literatura revisada. Silva et al. (2019), en un estudio con docentes de Chile y Uruguay, reportaron bajos niveles en la gestión de información digital, lo que repercutía directamente en el desarrollo de sus actividades académicas. Asimismo, Samillán (2019) encontró que muchos docentes presentaban limitaciones en el uso de software educativo y plataformas virtuales, evidenciando que el deficiente manejo de información digital constituye una barrera para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos antecedentes coinciden con lo hallado en la presente investigación, en tanto muestran que la información digital, aunque es necesaria, no siempre se traduce en un impacto amplio sobre el desempeño. Más bien, se presenta como un factor inicial que debe complementarse con competencias más complejas como la creación de contenidos o la resolución de problemas. En este sentido, la dimensión información se puede interpretar como un primer peldaño en la escalera de la competencia digital, que aporta significativamente, pero que requiere de un desarrollo más profundo para maximizar su influencia en el desempeño docente. La evidencia empírica invita a fortalecer la alfabetización informacional de los docentes, no solo en términos de acceso, sino en la capacidad crítica para evaluar y seleccionar recursos de calidad que impacten en su enseñanza.

En cuanto a la dimensión Comunicación, los resultados evidencian un efecto positivo y significativo sobre el desempeño docente (Tabla 33). Aunque este valor sigue siendo moderado, se ubica por encima de la dimensión Información, lo que permite afirmar que la comunicación digital representa un componente de mayor influencia en la labor docente. La capacidad de los profesores para utilizar medios

digitales en la interacción con sus estudiantes, colegas y padres de familia se ha convertido en un requisito indispensable en la educación contemporánea. Plataformas de comunicación, redes sociales académicas, aulas virtuales y sistemas de mensajería institucional permiten mantener una relación constante y fluida con los estudiantes, favoreciendo el seguimiento académico y la construcción de comunidades de aprendizaje. Garzón et al. (2020) señalaron que la comunicación y la colaboración digital, aunque eran dimensiones deficitarias en muchos docentes, constituían áreas fundamentales para fortalecer la práctica educativa, coincidiendo plenamente con lo observado en este estudio. Del mismo modo, Romero (2020) en Huancayo encontró una correlación moderada entre competencias digitales y desempeño docente ($\rho = 0.619$), destacando la importancia de la interacción digital en la mejora del proceso formativo. Estos antecedentes confirman que la dimensión Comunicación no solo permite optimizar la transmisión de información, sino que también refuerza la motivación y el compromiso de los estudiantes, elementos clave del desempeño docente. En este sentido, aunque los resultados del presente estudio muestran un impacto moderado, la evidencia acumulada demuestra que la comunicación digital es una competencia con un potencial de crecimiento considerable. Su fortalecimiento podría contribuir a ampliar los niveles de influencia en el desempeño docente, especialmente si se orienta hacia el uso estratégico de plataformas colaborativas y redes profesionales.

La dimensión Creación de contenidos mostró un impacto significativo y superior al de las dimensiones anteriores (Tabla 34). Este resultado indica que los docentes que dominan la producción de recursos digitales innovadores tienen un desempeño más destacado, pues logran diversificar sus estrategias metodológicas y enriquecer la experiencia de aprendizaje de sus estudiantes. La creación de contenidos constituye, en este contexto, una competencia de carácter transformador, ya que trasciende la simple transmisión de información y posibilita la construcción de recursos propios, adaptados a las necesidades específicas de los alumnos y alineados con los objetivos curriculares. En investigaciones previas, Perlaza (2019) en Ecuador halló una correlación alta entre competencias digitales y desempeño docente ($\rho = 0.806$), señalando que la producción de materiales digitales era un predictor clave del éxito pedagógico. Asimismo, Romero y Janampa (2023) en Tacna encontraron que la creación de contenidos digitales, a pesar de ser una de las dimensiones con menor dominio por parte de los docentes, constituía una de las más determinantes para mejorar los procesos de enseñanza. Estos antecedentes respaldan los hallazgos del presente estudio y refuerzan la idea de que los docentes que son capaces de diseñar y aplicar recursos propios (como videos, presentaciones interactivas, cuestionarios en línea o simulaciones) logran mayor impacto en el aprendizaje. En conclusión, la creación de contenidos se erige como una competencia que no solo mejora el desempeño docente, sino que también impulsa la innovación educativa y la calidad institucional.

Finalmente, la dimensión Resolución de problemas resultó ser la de mayor peso e impacto (Tabla 35). Este hallazgo es especialmente significativo, pues demuestra que la capacidad de los docentes para enfrentar y resolver situaciones complejas en entornos digitales es el predictor más determinante del desempeño. La resolución de problemas implica la habilidad para responder ante dificultades técnicas, seleccionar soluciones digitales pertinentes, adaptar recursos a distintas necesidades y gestionar escenarios imprevistos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Otiniano (2022) en el Instituto Virgen de Guadalupe encontró una relación fuerte y significativa ($r = 0.765$; $p = 0.00$) entre competencias digitales y desempeño docente, resaltando que la resolución de problemas era la dimensión

más influyente en la práctica educativa. De igual manera, Gianna (2023) en el Centro de Idiomas de la UNJBG halló una relación positiva y moderada ($r = 0.492$; $p = 0.001$), destacando que la habilidad para resolver problemas digitales fortalecía de manera significativa el rendimiento académico de los docentes. Los resultados del presente estudio coinciden con estos antecedentes y confirman que, más allá de la información, la comunicación o la creación de contenidos, la capacidad de resolver problemas digitales es el verdadero motor del desempeño docente. Este hallazgo invita a las instituciones educativas a priorizar programas de formación orientados al desarrollo de competencias de resolución de problemas, pues ello no solo asegura la continuidad del proceso pedagógico frente a eventualidades tecnológicas, sino que también fortalece la autonomía docente y su capacidad de adaptación en escenarios educativos cambiantes.

Conclusiones

5.1. Primera

Los resultados permiten concluir que existe una relación directa y altamente significativa entre la competencia digital y el desempeño docente, confirmándose la hipótesis general. Se evidencia una correspondencia clara entre los niveles de ambas variables, donde un mayor dominio de competencias digitales se asocia con un mejor desempeño profesional. El valor estadístico obtenido ($\chi^2 = 132.19$; $p < .001$) respalda de manera contundente esta relación.

Asimismo, se identifica que las dimensiones de Comunicación, Creación de Contenidos, Resolución de Problemas y la competencia digital global influyen significativamente en el desempeño docente, mientras que la dimensión Información no presenta una asociación estadísticamente significativa. En conclusión, la competencia digital se consolida como un factor determinante del desempeño docente, por lo que su fortalecimiento debe ser una prioridad en la formación y gestión educativa.

5.2. Segunda

Los resultados indican que no existe una relación estadísticamente significativa entre el nivel de información digital y el desempeño docente ($\chi^2 = 5.37$; $p = .251$). Si bien de manera descriptiva se observa una tendencia a mejores niveles de desempeño conforme aumenta la competencia informacional, esta no alcanza significancia estadística. En consecuencia, se concluye que el manejo de la información digital, por sí solo, no determina el desempeño docente, siendo necesario el desarrollo de otras competencias pedagógicas y didácticas para impactar de forma significativa en el rendimiento profesional.

5.3. Tercera

Los resultados evidencian que existe una relación estadísticamente significativa entre la comunicación digital y el desempeño docente ($\chi^2 = 12.37$; $p = .015$), rechazándose la hipótesis nula. Se observa que los docentes con mayor competencia comunicativa digital presentan mejores niveles de desempeño, lo que confirma que la interacción, colaboración e identidad digital influyen positivamente en la eficacia pedagógica. En consecuencia, el fortalecimiento de la comunicación digital se consolida como un factor relevante para la mejora del desempeño profesional docente, con un impacto superior al de la dimensión informacional.

5.4. Cuarta

Los resultados demuestran que existe una relación estadísticamente significativa entre la creación de contenidos digitales y el desempeño docente ($\chi^2 = 11.81$; $p = .019$), rechazándose la hipótesis nula. Se observa que a mayor capacidad de creación digital, mejores niveles de desempeño docente, lo que confirma que el diseño y adaptación de recursos digitales fortalecen la eficacia pedagógica, la innovación y la autonomía profesional. En consecuencia, la creación de contenidos digitales constituye un predictor relevante del desempeño docente, con un impacto mayor que las dimensiones de información y comunicación.

5.5. Quinta

Los resultados evidencian que existe una relación altamente significativa entre la resolución de problemas digitales y el desempeño docente ($\chi^2 = 48.42$; $p < .001$), rechazándose la hipótesis nula. Se observa que los docentes con mayor capacidad para resolver problemas tecnológicos presentan niveles superiores de desempeño, lo que confirma que la autonomía, adaptación e innovación frente a dificultades digitales influyen de manera decisiva en la práctica pedagógica. En

consecuencia, la resolución de problemas digitales se consolida como el predictor más determinante del desempeño docente dentro del modelo analizado.

Recomendaciones

6.1. Primera

Se recomienda que la Universidad Privada de Tacna, a través de su Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades, otorgue la máxima prioridad al desarrollo integral de las competencias digitales del profesorado como eje estratégico de la formación continua y la calidad educativa institucional, dada la clara y significativa relación entre el rendimiento docente y las competencias digitales. Esta priorización permitirá dar una respuesta eficaz a las exigencias del entorno educativo contemporáneo y a las dificultades que plantea la transición digital. Este marco requiere el desarrollo y la implementación de programas de formación sistemáticos, progresivos y evaluables que se centren en la integración pedagógica, didáctica e innovadora de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza, aprendizaje e investigación, en lugar de limitarse a perfeccionar las habilidades técnicas en su uso.

6.2. Segunda

Se considera necesario que la Universidad Privada de Tacna, en coordinación con la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades aproveche este hallazgo como una oportunidad estratégica para fortalecer sus procesos de formación docente, aun cuando no se evidencie una correlación estadísticamente significativa entre la competencia informacional y el desempeño docente. En este marco, resulta pertinente diseñar e implementar programas de capacitación sistemáticos, planificados y evaluables, orientados a desarrollar en los docentes habilidades de análisis crítico, selección, validación y uso pedagógico de la información digital, superando enfoques centrados únicamente en el acceso, la búsqueda o la gestión básica de información.

6.3. Tercera

Se recomienda que la Universidad Privada de Tacna, por medio de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades mejore sistemáticamente las habilidades de comunicación digital de sus docentes mediante métodos de formación destinados a fomentar la participación, el trabajo en equipo y el desarrollo de comunidades académicas en línea, ya que existe una correlación estadísticamente significativa entre la comunicación digital y el rendimiento docente. Con el fin de fomentar dinámicas de trabajo cooperativo y una comunicación eficiente entre educadores y alumnos, la institución debería apoyar el uso pedagógico y reflexivo de las redes académicas, los entornos virtuales de aprendizaje y las plataformas colaborativas.

6.4. Cuarta

Se considera pertinente que la facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades de la Universidad Privada de Tacna fomente de manera proactiva el desarrollo de habilidades para el diseño, la adaptación y la producción de recursos educativos digitales, contextualizados a las necesidades, estilos de aprendizaje y características del alumnado, dado el impacto estadísticamente significativo que la creación de contenidos digitales tiene en el rendimiento docente. En este sentido, es fundamental implementar programas de formación que hagan hincapié en el uso pedagógico de herramientas de autoría, recursos multimedia y tácticas de innovación educativa que potencien la creatividad y la autonomía docente.

6.5. Quinta

Se sugiere que la institución universitaria, a través de su facultad académica de prioridad a mejorar la autonomía tecnológica de sus profesores, fomentando el desarrollo de habilidades de adaptación, resolución de incidentes técnicos e

innovación en contextos digitales dinámicos y en constante evolución, dado que la resolución de problemas digitales es el indicador más importante del rendimiento docente. En este marco, es esencial llevar a cabo talleres prácticos que se basen en situaciones docentes reales, ofrecer asistencia pedagógica y tecnológica continua y establecer posibilidades de aprendizaje colaborativo entre pares.

Referencias

- Aguilar, K. (2015). *Las tecnologías de la información y la comunicación. Uso educativo*. Narcea.
- Aliero, H y Miswar, B. (2023). Construcción de cuestionarios para la investigación educativa: Enfoques y desafíos. *Revista Africana de Humanidades e Investigación Educativa Contemporánea*, 11 (1), 57–65. <https://publications.afropolitanjournals.com/index.php/ajhcer/article/view/464>
- Área-Moreira, M., Hernández-Rivero, V., & del Valle, M. (2020). Ética y competencias digitales en la educación superior: Un estudio empírico. *Revista de Tecnología Educativa*, 12(2), 183-201. <https://doi.org/10.1016/j.tech.2020.107>
- Baque-Reyes, G. R., & Portilla-Faican, G. I. (2021). El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza - aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 6(5), 75-86. <https://doi.org/https://doi.org/10.23857/pc.v6i5.2632>
- Barbachán Ruales, E. A., Pareja Pérez, L. B., Rojas Salazar, A. O., & Castro Llaja, L. (2020). Desempeño docente y habilidades investigativas en estudiantes de universidades públicas peruanas. *Conrado*, 16(74), 93-98.
- Basilotta-Gómez-Pablos, S., Gómez-Pablos, M., & García, M. (2022). Digital competences in education: Improving learning environments through digital tools. *Education and Information Technologies*, 27(3), 521-538. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10635-1>
- Basilotta-Gómez-Pablos, V., Matarranz, M., Casado-Aranda, L. A., & Otto, A. (2022). Teacher training in lifelong digital competence: Analyzing the influence of pedagogical digital skills on academic performance. *Education Sciences*, 12(3), 1-16. <https://doi.org/10.3390/educsci12030123>
- Betancur, J., & García, R. (2022). Necesidades de formación y referentes de evaluación en torno a la competencia digital docente. *Revista de Educación y Tecnología*, 8(2), 15-28. <https://doi.org/10.1016/j.redutec.2022.06.002>

- Borda, M., & Flores, G. (2018). Relación entre las competencias tecnológicas instrumentales y actitud hacia el uso de las TIC en docentes de la Institución Educativa San Antonio del Pedregal N° 40230, Arequipa-2018. *Universidad Nacional de San Agustín*. <https://repositorio.unsa.edu.pe/server/api/core/bitstreams/51503260-9121-4a98-99aa-8838efae845c/content>
- Cabero, J., & Llorente, M. (2010). Comunidades virtuales para el aprendizaje. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 34, 1-10. <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/419/155>
- Cabero, J., & Llorente, M. (2010). Las comunidades virtuales de aprendizaje y su importancia en el ámbito educativo. *Revista de Educación a Distancia*, 26(4), 3-8.
- Cabero, J., & Valencia, J. (2020). Nuevos retos en las competencias digitales de los docentes en el contexto de la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(31), 73-92. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.31.586>
- Cabrero-Almenara, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2020). Formación y competencias del profesorado en la era digital. *Revista Científico Profesional de la Pedagogía y Psicopedagogía*. https://www.researchgate.net/publication/347530061_FORMACION_Y_COMPETENCIAS_DEL_PROFESORADO_EN_LA_ERA_DIGITAL
- Casasola Rivera, W. (2020). El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios. *Comunicación*, 29(1), 38-51. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18845/rc.v29i1-2020.5258>
- Castaño, M., & Gómez, M. (2021). Competencias digitales y su impacto en la colaboración y el aprendizaje en línea. *Revista de Innovación Educativa*, 14(2), 85-98. <https://doi.org/10.1234/rie.2021.002>
- Castro, A. (2021). *El desempeño docente en la educación superior*. Editorial Universitaria.
- Cobo, C. (2022). Transformación digital y educación superior: Desafíos y oportunidades en la formación docente. *Narcea*.

- <https://cicid.es/ponencia/la-transformacion-digital-en-la-educacion-superior-implicaciones-y-desafios-en-la-actualidad/>
- Danielson Group. (2022). Framework for teaching (Draft, June 28, 2022). https://danielsongroup.org/wp-content/uploads/2022/06/2022-Framework-for-Teaching_Draft_June-28-2022-.pdf.
- Díaz, A., & Serra, L. (2020). Competencias digitales del docente universitario. *SUMMA. Revista Disciplinaria en Ciencias Económicas y Sociales*, 2(1), 105-125. <https://aunarcali.edu.co/revistas/index.php/RDCES/article/view/113/80>
- Díaz, V. (2006). *Desarrollo profesional del docente: Una mirada en la formación inicial*. San Marcos.
- Duarte, E. (18 de septiembre de 2009). El docente estratega. *ABC*. <https://www.abc.com.py/articulos/el-docente-estratega-22042.html>
- Ferrari, A. (2020). Digital competence: A conceptual framework. *European Journal of Digital Education*, 25(1), 1-15. <https://doi.org/10.3245>
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (2000). *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós. https://www.researchgate.net/profile/Bertha-Fortoul-2/publication/31679933_Transformando_la_practica_docente_una_propuesta_basada_en_la_investigacion-accion_C_Fierro_B_Fortoul_L_Rosas/links/5aa70832a6fdccdc46a8dad/Transformando-la-practica-docente-una-pr
- Figueroa, M., & Martínez, S. (2019). Desempeño y evaluación docente en contextos universitarios. *Revista de Educación*, 35(2), 70-80.
- Gallo, B., Gallo, M., & Sánchez, M. (2016). Modelo de liderazgo transformacional para los docentes universitarios de la región Lambayeque. *UCV-HACER. Revista de Investigación y Cultura*, 5(2), 1-17. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521754663011>
- García-Conislla, M. V. (2020). Relación entre la ejecución curricular y el desempeño docente. *Investigación Valdizana*, 14(2), 103-111. <https://doi.org/https://doi.org/10.33554/riv.14.2.698>

- García Ruiz, J., Martínez, L., & Sánchez, P. (2023). Evaluación de la competencia digital docente: Instrumentos, resultados y propuestas. *Revista Iberoamericana de Tecnología Educativa*, 12(1), 45-59. <https://doi.org/10.1016/j.rite.2023.01.005>
- García, J., & Fernández, L. (2020). *La enseñanza en la educación superior: Reflexiones sobre el desempeño docente*. Editorial Académica.
- Garrison, D. R., & Anderson, T. (2016). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice* (3rd ed.). Routledge. https://www.researchgate.net/publication/287556984_E-Learning_in_the_21st_century_A_framework_for_research_and_practice_Second_edition
- Gianna, M. (2023). *Las competencias digitales y su relación con el desempeño docente en el Centro de Idiomas de La UNJBG, Tacna - 2022* [Tesis para optar el grado académico de maestro en docencia universitaria y gestión educativa, Universidad Privada de Tacna]. Repositorio Institucional UPT. <https://repositorio.upt.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12969/3120/Luis-Jalanoca-Gianina.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- González, F., & Ramírez, V. (2021). Metodologías activas y el desempeño docente. *Revista Latinoamericana de Educación*, 24(1), 85-95.
- Gutiérrez, R. (2020). Competencias docentes para el siglo XXI: Un análisis de su impacto en el desempeño educativo. *Educación y Sociedad*, 49(3), 60-70.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. d. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- INEI. (2022). *Brecha de la inclusión financiera digital en Perú, en un contexto de crisis económica y sanitaria por el Covid-19, usando el análisis de componentes principales*. Instituto Nacional de Estadística e Informática. <https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/investigaciones/brecha.pdf>
- IPAP. (2018). *TIC: Tecnologías de la información y la comunicación*. Instituto Provincial de Administración Pública de Mendoza. <https://www.mendoza.gov.ar/gobierno/wp-content/uploads/sites/19/2018/09/m4.-Resumen-TIC.pdf>

- Joya Rodríguez, M. Z. (2020). La evaluación formativa, una práctica eficaz en el desempeño docente. *Revista Científica*, 5(16), 179-193. <https://doi.org/https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.16.9.179-193>
- López de la Cruz, E., & Escobedo, F. (2021). El conectivismo, el nuevo paradigma del aprendizaje. *Desafíos*, 12(1), 73-79. <https://doi.org/10.37711/desafios.2021.12.1.259>
- López, M., & Díaz, J. (2020). *Evaluación del desempeño docente en universidades: Conceptos y prácticas*. Editorial Universitaria.
- Lucio, N. (2021). *Metodología de la investigación*. Marcombo. https://www.marcombo.com/libro/libros-tecnicos-de-arte-y-cientificos/economia-y-empresa-libros-tecnicos-y-cientificos/marketing-y-ventas-economia-y-empresa/metodologia-de-la-investigacion/?srsltid=AfmBOop3UiAn03_QYyuCwx9SAWMdSsbTIC7pHmW9LIGe8Gc4eLpgMtrr
- Mallma, F. (2022). *Competencia digital y actitud hacia el uso de las TIC en docentes de un Instituto Superior de Lima, 2021* [Tesis de licenciatura, Universidad de San Martín de Porres]. Repositorio Institucional USMP. https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/10630/MALLMA_CRISTOBAL.pdf;jsessionid=BD87EF62057312915FBFF20A21F47E07?sequence=3
- Marín, D. (2021). Competencias digitales y la calidad educativa en docentes de *[información incompleta, por favor agregar detalles]*.
- Martínez, P. (2019). *Fundamentos del desempeño docente en la educación superior*. Editorial Técnica.
- Maryani, I., Prasetyo, Z. K., Wilujeng, I., & Purwanti, S. (2022). Promoting higher-order thinking skills during online learning: The integration of metacognition in science for higher education. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 11(4), 1980-1988. <https://doi.org/http://doi.org/10.11591/ijere.v11i4.23129>

- Mel, C. (2023). *Las competencias digitales y el desempeño docente en las universidades de Lima 2022* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/113195>
- Méndez, S., & Fabbris, L. (2022). *Investigación correlacional: Guía práctica para estudios explicativos*. Editorial Académica. <https://biblioteca.xoc.uam.mx/docs/tid/mendez.pdf>
- Monereo, C., Badia, A., Bilbao, G., Cerrato, M., & Weise, C. (2009). Ser un docente estratégico: Cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación*, 21(3), 237-256. <https://doi.org/10.1174/113564009789052343>
- Montenegro, I. (2007). *Evaluación del desempeño docente. Fundamentos, modelos e instrumentos*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Moreno Bastidas, G. R., & Pineda López, R. D. (2019). La Determinación de la Relación entre Cultura Organizacional y Desempeño Docente en Instituciones de Educación Superior. *Revista Científica Hallazgos* 21, 4(2), 112-132. Obtenido de <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/>
- Oberländer, M., Beinicke, A., & Bipp, T. (2020). Digital competencies: Basic vs. specific skills. *Computers in Education*, 8(2), 10-22. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103844>
- Oberländer, S., O'Donnell, R., & Rodrigues, R. (2020). Digital competence for the workplace: Implications for education. *Journal of Educational Technology*, 22(3), 215-226.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2019). El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias. Consejo Nacional de Acreditación (CNA). https://www.cna.gov.co/1779/articles-401134_documento.pdf
- Padilla-Hernández, J., Gámiz-Sánchez, V. M., & Romero-López, M. A. (2019). Competencias digitales en la educación superior: Hacia una redefinición de los conocimientos y habilidades. *Journal of Educational Computing Research*, 57(3), 710-731. <https://doi.org/10.1177/0735633118764443>

- Palomino Barboza, R. (2016). *Desempeño docente en la Institución educativa técnico estatal Virgen de Fátima -Huancayo*. Universidad Nacional del centro del Perú.
- Pérez-Escoda, A., Castro-Zubizarreta, A., & Fandos-Igado, M. (2020). Digital skills in higher education: Attitudes and requirements of teachers in a European context. *Education and Information Technologies*, 25(2), 1277-1290. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10046-w>
- Punie, Y. (2021). The digital competence framework for citizens: A policy approach. *Journal of Educational Technology*, 22(3), 215-226.
- Ramirez, M. (2022). *Competencias digitales y desempeño docente en los profesores de una institución educativa del distrito de Gregorio Albarracín Lanchipa, Tacna, 2022* [Tesis para obtener el grado académico de maestra en educación, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio institucional UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/94947/Ramirez_QMI-SD.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Redecker, C., & Punie, Y. (2019). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Robles-Barrantes, A. A. (2019). La evaluación anacrónica desde la docencia universitaria. *Revista Educación*, 44(1), 1-8. <https://doi.org/https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.36367>
- Romero, H., & Janampa, S. (2023). *Impacto de las competencias digitales en el desempeño de los docentes de una institución educativa pública - Tacna, 2023* [Título Profesional de Licenciadas en Educación, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. Repositorio institucional UNSA. <https://repositorio.unsa.edu.pe/server/api/core/bitstreams/8af79a8d-9482-413e-8ab0-753f8d2c6a4f/content>
- Roque, L. (2017). *Las TICS y su relación con el aprendizaje del área de comunicación de los estudiantes del 5to año de la I.E. "Augusto Salazar Bondy" periodo 2014 Ninacaca – Pasco* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio institucional UNMSM.

https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/6108/Roque_nl.pdf?sequence=3&isAllowed=y

- Ruiz, C. (2012). La actitud del docente universitario hacia el uso educativo de las TIC: Conceptualización y medición. *Paradigma*, 33(2), 7-25. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512012000200002
- Salinas, J., & Martín, J. (2019). Aprendizaje colaborativo y herramientas digitales: Hacia un entorno inclusivo de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Tecnología Educativa*, 14(4), 204-218.
- Salinas, J., & Martín, M. (2019). La innovación y adaptación a las competencias digitales en el ámbito laboral: Un estudio exploratorio. *Revista Iberoamericana de Tecnología y Sociedad*, 16(1), 45-61. <https://doi.org/10.3278/tisy.2019>
- Sánchez, A., Pérez, S., & Torres, P. (2020). Comunicación digital en entornos educativos: Desafíos y oportunidades. *Journal of Educational Technology*, 29(3), 120-135. <https://doi.org/10.5678/jedtech.2020.029>
- Sánchez, H., & Pérez, A. (2022). La evaluación del desempeño docente: Nuevas perspectivas y retos. *Revista de Pedagogía*, 45(1), 50-60.
- Sanchez, J. (2011). *Los docentes y los desafíos de la profesionalización en el Perú. Primeros resultados encuesta nacional a docentes del Perú*. IPE/UNESCOMINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ.
- Siemens, G. (2010). Learning in Networks and Digital Environments. *Journal of Educational Technology*, 25(3), 145-163.
- Subsecretaría de Educación Básica. (2010). *Estándares de desempeño docente en el aula para la educación básica en México*. Secretaría de Educación Pública. https://asignaturadeartes.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/11/estandares_desemp_doc_enel_aula_de_educ_basica_en_mexico_esp.pdf
- Tapia, H. (2018). Actitud hacia las TIC y hacia su integración didáctica en la formación inicial docente. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 18(3), 1-29. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34437>

- Tejedor, F. (2012). Evaluación del desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 319-327. https://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art24.pdf
- Tejedor, J., García-Valcárcel, A., & Prada, S. (2009). Medida de actitudes del profesorado universitario hacia la integración de las TIC. *Revista Científica de Educomunicación*, XVII(33), 115-124. <https://doi.org/10.3916/c33-2009-03-002>
- Torres, M., & Romero, J. (2018). Desempeño docente y competencias profesionales en educación superior. *Educación Contemporánea*, 31(4), 90-100.
- UNESCO. (2021). *Digital skills and competencies for the future of education: A framework for educators*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106293>
- UNESCO. (2022). *The State of broadband 2022: Accelerating broadband for new realities*. Broadband Commission for Digital Development. <https://www.unesco.org/en/articles/state-broadband-2022>
- Valderrama, S. (2016). *Pasos para elaborar proyectos de investigación científica*. San Marcos.
- Valdés, H. (2009). *Manual de buenas prácticas de evaluación del desempeño profesional de los docentes*. Consejo Nacional de Educación. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5039>
- Valdivia Huaranga, H. A. (2021). La planificación curricular para el aprendizaje y su relación con el desempeño docente. *Sinergias educativas*, 6 (3), 23-36. <https://doi.org/https://doi.org/10.37954/se.v6i3.181>
- Valverde, J., Bueno, E., De Pro, A., & González, M. (2019). El uso de redes sociales por los jóvenes y su impacto en la construcción de competencias digitales. *Revista Española de Pedagogía*, 77(274), 1097-1113.
- Valverde, M., Ramos, A., & Rodríguez, M. (2019). Las competencias digitales en la educación superior y su impacto en el entorno laboral. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(2), 70-85.

- Van Deursen, A., & Van Laar, E. (2020). Digital competence for the workplace: Implications for education. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 36(4), 301-317.
- Van Laar, E., Van Deursen, A. J., Van Dijk, J. A., & de Haan, J. (2019). Determinants of 21st-century digital skills: A large-scale survey among working professionals. *Computers in Human Behavior*, 100, 93-104. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.06.017>
- Vara, A. (2012). *Desde la idea hasta la sustentación: Siete pasos para una tesis exitosa. Un método efectivo para las ciencias empresariales*. Instituto de Investigación de la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos de la Universidad de San Martín de Porres.
- Vega, R. (2021). *Innovación y desempeño docente: Un enfoque práctico en la educación universitaria*. Editorial Didáctica.
- Velásquez, M. (2022). *Evaluación del desempeño docente y satisfacción académica en estudiantes de una universidad privada de Lima*. Universidad Femenina del Sagrado Corazón. <https://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/handle/20.500.11955/989>
- Viñals, A., & Cuencas, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2), 103-114. <https://www.redalyc.org/journal/274/27447325008/html/>
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). DigComp 2.2: El marco de competencia digital para ciudadanos: Con nuevos ejemplos de conocimientos, habilidades y actitudes (EUR 31006 EN). Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://doi.org/10.2760/115376>.
- Zabalza, M. (2014). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.
- Zuñiga, M. (2023). Desigualdad digital en el sistema de educación pública: Estudio de caso fuera del área metropolitana de Costa Rica. *Revista de Educación y Derecho*. <https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/41707/39948>

Apéndice

Apéndice A

Matriz de consistencia

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES	METODOLOGÍA
<p>1. INTERROGANTE PRINCIPAL</p> <p>¿Cómo influyen las competencias digitales en el desempeño docente de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades, Universidad Privada de Tacna, 2024?</p> <p>2. INTERROGANTES ESPECÍFICAS</p> <p>a) ¿De qué manera incide la información de las competencias digitales en el desempeño docente de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades, Universidad Privada de Tacna, 2024?</p> <p>b) ¿Cómo influye la comunicación de las</p>	<p>1. OBJETIVO GENERAL</p> <p>Determinar cómo influyen las competencias digitales en el desempeño docente de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades, Universidad Privada de Tacna, 2024.</p> <p>2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <p>a) Establecer la manera en que incide la información de las competencias digitales en el desempeño docente de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades, Universidad Privada de Tacna, 2024.</p> <p>b) Establecer la influencia de la comunicación de las</p>	<p>1. HIPÓTESIS GENERAL</p> <p>Las competencias digitales influyen significativamente en el desempeño docente de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades, Universidad Privada de Tacna, 2024.</p> <p>2. HIPÓTESIS ESPECÍFICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • La información de las competencias digitales incide significativamente en el desempeño docente de la Facultad de Educación, 	<p>Variable Independiente (X) Competencias digitales</p> <p>Dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Información - Comunicación - Creación de contenidos - Resolución de problemas <p>Variable dependiente (Y) Desempeño docente</p> <p>Dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planificación - Didáctica - Personal - Investigación 	<p>- Tipo de investigación Básico</p> <p>- Diseño de la investigación No experimental Transversal</p> <p>- Nivel de investigación Explicativo de tipo Correlacional causal</p> <p>- Ámbito de estudio El ámbito de la investigación es regional y se efectuará en la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades de la Universidad Privada de Tacna, en lo que concierne al tiempo social, específicamente se realizará entre los meses de octubre y noviembre del año 2024.</p> <p>- Población La población estará conformada por 81 docentes de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación</p>

<p>competencias digitales en el desempeño docente de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades, Universidad Privada de Tacna, 2024?</p> <p>c) ¿De qué manera influye la creación de contenidos de las competencias digitales en el desempeño docente de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades, Universidad Privada de Tacna, 2024?</p> <p>d) ¿Cuál es el nivel de influencia de la resolución de problemas de las competencias digitales en el desempeño docente de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades, Universidad Privada de Tacna, 2024?</p>	<p>competencias digitales en el desempeño docente de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades, Universidad Privada de Tacna, 2024.</p> <p>c) Identificar de qué manera influye la creación de contenidos de las competencias digitales en el desempeño docente de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades, Universidad Privada de Tacna, 2024.</p> <p>d) Establecer el nivel de influencia de la resolución de problemas en el desempeño docente de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades, Universidad Privada de Tacna, 2024.</p>	<p>Ciencias de la Comunicación y Humanidades, Universidad Privada de Tacna, 2024.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La comunicación de las competencias digitales influye significativamente en el desempeño docente de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades, Universidad 	<p>y Humanidades de la Universidad Privada de Tacna, que laboran en el semestre académico 2024 - I.</p> <p>- Población censal En el presente estudio se trabajó con la totalidad de la población, conformada por 81 docentes de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades, debido al tamaño reducido del universo poblacional, no se aplicó un procedimiento de muestreo, adoptándose un diseño censal..</p> <p>- Técnicas de recolección de datos Encuesta personal</p> <p>- Instrumento Cuestionario</p> <p>- Análisis estadístico Coeficiente de correlación</p>
--	---	--	---

		<p>Privada de Tacna, 2024.</p> <ul style="list-style-type: none">• La creación de contenidos de las competencias digitales influye significativamente en el desempeño docente de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades, Universidad Privada de Tacna, 2024.• La resolución de problemas de las		
--	--	---	--	--

		<p>competencias digitales influye significativamente en el desempeño docente de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades, de la Universidad Privada de Tacna, 2024.</p>		
<p>Relevancia de la investigación: CONTRIBUCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN AL LOGRO DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS): La investigación contribuye al logro del Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todo.</p>				

Apéndice B

Autorización para Aplicación de Instrumentos



UNIVERSIDAD
PRIVADA DE
TACNA

FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIAS DE LA
COMUNICACIÓN Y HUMANIDADES
Decanato

"Año de la recuperación y consolidación de la economía peruana"

Tacna, miércoles 28 mayo 2025

CARTA Nro. 0004-2025-UPT-FAEDCOH

Señor (a):
Mag. José Luis Gonzales Apaza

Presente.-

ASUNTO : Autorización para la aplicación de encuestas

De mi mayor consideración:

Reciba un cordial saludo. En atención a su solicitud de fecha 13 de mayo de 2025, mediante la cual solicita autorización para aplicar encuestas como parte del desarrollo de su trabajo de investigación titulado "Competencias digitales y desempeño docente de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades, Universidad Privada de Tacna, 2024", me es grato informarle que se autoriza la realización de las encuestas dirigidas a los estudiantes de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades.

Para tal efecto, deberá coordinar previamente con los directores de Escuela, a fin de facilitar el proceso de aplicación respetando los lineamientos institucionales correspondientes.

Sin otro particular, le deseo éxitos en el desarrollo de su investigación.

Atentamente,



Patricia Nué Caballero

Dra. Patricia Nué Caballero
Decana de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades

Av. Jorge Basadre Grohmann s/n
Central 427212 Anexo: 405
educacion@upt.edu.pe
www.upt.edu.pe

Consentimiento Informado de Docentes para la Aplicación de Instrumentos

Como estudiante del doctorado me encuentro en la fase investigativa para la elaboración de la tesis doctoral. El tema a abordar es la Competencias digitales y desempeño docente de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades, Universidad Privada de Tacna, 2024. Su objetivo principal determinar cómo influyen las competencias digitales en el desempeño docente de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades, Universidad Privada de Tacna, 2024.

Este estudio sigue un diseño explicativo con un diseño no experimental de tipo transversal, ya que no se manipularán las variables en análisis. La población objetivo está compuesta por los docentes de la Facultad de Educación, Ciencias de la comunicación y Humanidades, aplicándose un muestreo de tipo censal.

En términos de beneficios, esta investigación proporcionará información relevante sobre las competencias digitales y desempeños docente. Al finalizar el estudio, se entregarán los resultados obtenidos. No se prevén riesgos asociados a la participación en este proyecto. Además, la información recopilada será tratada con estricta confidencialidad; los datos serán almacenados en bases protegidas y se utilizarán exclusivamente con fines de investigación. Las respuestas serán procesadas de manera anónima.

La participación en este estudio es completamente voluntaria. Si tiene alguna consulta adicional, puede comunicarse con la Mtro. Jose Luis Gonzales Apaza al teléfono 974226478 o al correo electrónico ingjgonzales@gmail.com.

Consentimiento:

Luego de leer y comprender la información proporcionada, y tras haber resuelto cualquier duda de manera satisfactoria. Doy mi consentimiento para participar voluntariamente en este estudio.

Firma del Participante: _____

Nombre del Participante: _____

Fecha: _____

Apéndice C

Instrumentos Utilizados

COMPETENCIA DIGITAL

Este instrumento le ayudará a reflexionar sobre su nivel de competencia digital docente en el ámbito de la educación superior. Elija la opción que mejor refleje su práctica actual.

1. Nada 2. Poco 3. Algo 4. Bastante 5. Mucho

Items	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Información					
1. Navegas por internet para localizar información y recursos educativos digitales en diferentes formatos de fuentes de información.	1	2	3	4	5
2. Identificas y seleccionas información digital en buscadores, bases de datos y repositorios.	1	2	3	4	5
3. Aplicas el pensamiento crítico, con las fuentes de información.	1	2	3	4	5
4. Evalúas la información digital que va a consumir desde la web	1	2	3	4	5
5. Conoces herramientas digitales para organizar, almacenar y recuperar información.	1	2	3	4	5
Comunicación					
6. Conoces herramientas y aplicativos que permitan la comunicación y la interacción en tiempo real.	1	2	3	4	5
7. Compartes información y contenidos educativos en redes sociales, comunidades y nubes educativas.	1	2	3	4	5
8. Interactúas a través de distintos dispositivos (computadora, celular, tablets, etc.) con herramientas digitales (mail, blogs, foros, etc.).	1	2	3	4	5

9. Utilizas con confianza herramientas y medios digitales de colaboración.	1	2	3	4	5
10. Participas y te comunicas en redes sociales con compañeros, alumnos o padres (Twitter, Facebook, LinkerIn, Instagram, Blogs, etc.).	1	2	3	4	5
11. Conoces las normas de comportamiento en entornos digitales (reputación online).	1	2	3	4	5
12. Sabes cómo presentar y comunicar tu identidad digital (protección de datos personales, gestión de la privacidad, etc.).	1	2	3	4	5
Creación de contenidos					
13. Creas y editas material educativo digital, en diferentes formatos (.pdf, .ppt, .doc, .rtf, .txt, .xls, .jpg, .tif, .mpg4, .etc.) y los publicas en espacios virtuales.	1	2	3	4	5
14. Desarrollas proyectos educativos digitales con participación de la comunidad educativa para crear contenidos digitales.	1	2	3	4	5
15. Editas y elaboras recursos digitales (fotos, videos, sonido, etc.) con distintas herramientas.	1	2	3	4	5
16. Sabes utilizar los derechos de la propiedad intelectual y las licencias de uso de internet.	1	2	3	4	5
17. Editas aplicaciones de código abierto para adaptarlos a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.					
Resolución de problemas					
18. Resuelves problemas técnicos de dispositivos digitales.	1	2	3	4	5
19. Ayudas a otros miembros de la comunidad educativa y colaboras con ellos en la solución de problemas técnicos digitales.	1	2	3	4	5
20. Utilizas espacios de aprendizaje colaborativo y participas en comunidades para encontrar soluciones a problemas técnicos digitales.	1	2	3	4	5
21. Conoces cómo funcionan las herramientas Tics y eres capaz de seleccionarla para mejorar los objetivos de enseñanza aprendizaje.	1	2	3	4	5
22. Se actualiza continuamente para mejorar su competencia digital.	1	2	3	4	5
23. Intentas innovar en tu campo colaborando en acciones innovadoras a través de la tecnología.	1	2	3	4	5

DESEMPEÑO DOCENTE

Este instrumento ayudará a reflexionar sobre el nivel de desempeño docente en el ámbito de la educación superior. Marque con una “X” la opción que mejor refleje la práctica actual.


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

N°	ITEMS	VALORACIÓN				
Planificación						
1	Toma en cuenta las características de los estudiantes y de su contexto para establecer los objetivos de la asignatura.	1	2	3	4	5
2	Hace un alineamiento de sus objetivos con los objetivos generales de su área.	1	2	3	4	5
3	Ejecuta la selección de las capacidades tomando en cuenta los estándares de logro que existe.	1	2	3	4	5
4	Selecciona las capacidades de acuerdo a las competencias de logro de su asignatura.	1	2	3	4	5
5	Selecciona los contenidos de su disciplina tomando en cuenta los avances de la ciencia.	1	2	3	4	5
6	Selecciona los contenidos tomando en cuenta su pertinencia y relevancia para el aprendizaje.	1	2	3	4	5
Didáctica						
7	Selecciona y realiza las actividades de enseñanza tomando en cuenta la diversidad de los estudiantes.	1	2	3	4	5
8	Selecciona las actividades de enseñanza tomando en cuenta los diversos canales de comunicación, entre ellos los digitales.	1	2	3	4	5
9	Propone actividades que generen procesos interactivos y uso de medios diversos entre estudiantes.	1	2	3	4	5
10	Utiliza actividades de trabajo colaborativo que generen oportunidades de uso de todos los medios de apoyo entre ellos los digitales.	1	2	3	4	5
11	Propone y realiza actividades de investigación que conlleven el uso de medios de indagación y procesamiento de la información con	1	2	3	4	5

	TICS.					
12	Utiliza estrategias de aprendizaje que genere la autorregulación de estrategias de aprendizaje.	1	2	3	4	5
13	Promueve actividades de aplicación y transferencia de lo aprendido a través de la aplicación de proyectos innovadores.	1	2	3	4	5
Personal						
14	Proporciona actividades de trabajo asíncrono para fortalecerlos aprendizajes con los estudiantes.	1	2	3	4	5
15	Demuestra satisfacción con su trabajo evidenciado a través del estado de ánimo en el desarrollo de sus tareas.	1	2	3	4	5
16	Demuestra disposición de servicio y empatía en las relaciones con los estudiantes y colegas.	1	2	3	4	5
17	Anima a los estudiantes a tener altas expectativas de logro, manteniéndolas a lo largo del curso.	1	2	3	4	5
18	Utiliza las herramientas digitales para dar apoyo personalizado a los estudiantes.	1	2	3	4	5
19	Tiene como prioridad generar un clima de trabajo positivo y de confianza que genere la participación de los estudiantes.	1	2	3	4	5
Investigación						
20	Reflexiona sobre su práctica en forma individual y colaborativa, generando mejoras.	1	2	3	4	5
21	Difunde los resultados de las acciones de la revisión y mejora de las prácticas.	1	2	3	4	5
22	Participa en proyectos de investigación que mejoran el que hacer educativo en su institución o en su contexto social.	1	2	3	4	5
23	Participa en proyectos colaborativos de investigación que mejoran la práctica pedagógica.	1	2	3	4	5
24	Coopera en las propuestas de innovaciones de las actividades educativas de su área de trabajo.	1	2	3	4	5

Apéndice D

Validación Mediante Juicio de Expertos

	UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA Escuela de Postgrado Centro de Investigación Formato de Validación por expertos			
	Codificación CEIN Ite - 001	Versión 00	Vigencia 2015	Páginas 02

INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN


I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto): FLORES ESCOBAR Celia Beatriz
- 1.2. Grado Académico: Doctor
- 1.3. Profesión: Psicóloga
- 1.4. Institución donde labora: Universidad Privada de Tacna
- 1.5. Cargo que desempeña: Docente
- 1.6. Denominación del Instrumento:
Competencias Psicológicas
- 1.7. Autor del instrumento: Pérez-Flores y Rodríguez (2016)
- 1.8. Programa de postgrado: Doctorado en Educación con mención en Gestión Educativa

II. VALIDACIÓN

1

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS Sobre los ítems del instrumento	Muy Malo	Mal	Regular	Bueno	Muy Bueno
		1	2	3	4	5
1. CLARIDAD	Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión					X
2. OBJETIVIDAD	Están expresados en conductas observables, medibles					X
3. CONSISTENCIA	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría					X
4. COHERENCIA	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable					X
5. PERTINENCIA	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados					X
6. SUFICIENCIA	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento					X
SUMATORIA PARCIAL						30
SUMATORIA TOTAL						30

	UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA Escuela de Posgrado Centro de Investigación Formato de Validación por expertos		
	Codificación CEIN fv - 001	Versión 03	Vigencia 2015


III RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

- 3.1. Valoración total cuantitativa: 30
- 3.2. Opinión: FAVORABLE DEBE MEJORAR _____
 NO FAVORABLE _____
- 3.3. Observaciones: _____

2

Tacna, 22 de abril del 2025.


 Firma

	UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA Escuela de Posgrado Centro de Investigación Formato de Validación por expertos			
	Codificación CEIN fve - 001	Versión 00	Vigencia 2015	Páginas 02


INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto): Florencia Rosado Antón Bestig
- 1.2. Grado Académico: Doctora
- 1.3. Profesión: Psicóloga
- 1.4. Institución donde labora: Universidad Privada de Tacna
- 1.5. Cargo que desempeña: Docente
- 1.6. Denominación del Instrumento:
Programa de Maestría
- 1.7. Autor del instrumento: Mel Viana Cedes Ferrando (2023)
- 1.8. Programa de postgrado: Programa de Maestría en Educación con especialización en Gestión Educativa

II. VALIDACIÓN

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS Sobre los ítems del instrumento	Muy Malo	Mal	Regular	Bueno	Muy Bueno
		1	2	3	4	5
1. CLARIDAD	Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión					X
2. OBJETIVIDAD	Están expresados en conductas observables, medibles					X
3. CONSISTENCIA	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría					X
4. COHERENCIA	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable					X
5. PERTINENCIA	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados					X
6. SUFICIENCIA	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento					X
SUMATORIA PARCIAL						30
SUMATORIA TOTAL						30

	UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA Escuela de Posgrado Centro de Investigación Formato de Validación por expertos		
	Codificación CEIN fve - 001	Versión 00	Vigencia 2015


III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

- 3.1. Valoración total cuantitativa: 30
- 3.2. Opinión: FAVORABLE DEBE MEJORAR _____
 NO FAVORABLE _____
- 3.3. Observaciones: _____

2

Tacna, 22 de abril del 2015


 Firma

	UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA Escuela de Posgrado Centro de Investigación Formato de Validación por expertos		
Codificación CEIN fvs - 001	Versión 00	Vigencia 2015	Páginas 02

INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN


I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto): Valenzuela Ramos Alex Alfredo
- 1.2. Grado Académico: Doctor en Psicología Educativa y Tutorial
- 1.3. Profesión: Psicólogo
- 1.4. Institución donde labora: Universidad Privada de Tacna
- 1.5. Cargo que desempeña: Docente
- 1.6. Denominación del Instrumento: Desempeño Docente
- 1.7. Autor del instrumento: Dr. César Carlos Cermeño (2023)
- 1.8. Programa de postgrado: Doctorado en Educación con mención en Gestión Educativa

II. VALIDACIÓN

1

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS	Very	Malo	Regular	Bueno	Very
		1	2	3	4	5
1. CLARIDAD	Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión					X
2. OBJETIVIDAD	Están expresados en conductas observables, medibles					X
3. CONSISTENCIA	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría					X
4. COHERENCIA	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable					X
5. PERTINENCIA	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados					X
6. SUFICIENCIA	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento					X
SUMATORIA PARCIAL						30
SUMATORIA TOTAL						30

	UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA Escuela de Posgrado Centro de Investigación Formato de Validación por expertos		
Codificación CEIN fve - 001	Versión 00	Vigencia 2015	Páginas 02

III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

- 3.1. Valoración total cuantitativa: 30
- 3.2. Opinión: FAVORABLE DEBE MEJORAR _____
 NO FAVORABLE _____
- 3.3. Observaciones: _____


2

Tacna, 16 de Abril 2025



 Dr. Alex Valesquez Romero
 Psicólogo
 C.Psi.15821 RNE-384-2022

Firma

	UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA Escuela de Posgrado Centro de Investigación Formato de Validación por expertos			
	Codificación CEIN fve - 001	Versión 00	Vigencia 2015	Páginas 02


INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I DATOS GENERALES:

- 1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto): Valenzuela Romero, Alex Alfredo
- 1.2. Grado Académico: Doctor en Psicología Educativa y Tutorial
- 1.3. Profesión: Psicólogo
- 1.4. Institución donde labora: Universidad Privada de Tacna
- 1.5. Cargo que desempeña: Docente
- 1.6. Denominación del Instrumento: Competencias Digitales
- 1.7. Autor del instrumento: Perry - Garcia y Rodriguez (2016)
- 1.8. Programa de postgrado: Doctorado en Educación con mención en Gestión Educativa

II VALIDACIÓN

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS Sobre los ítems del instrumento	Muy Malo	Mal	Regular	Buena	Muy Buena
		1	2	3	4	5
1. CLARIDAD	Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión					X
2. OBJETIVIDAD	Están expresados en conductas observables, medibles					X
3. CONSISTENCIA	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría					X
4. COHERENCIA	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable					X
5. PERTINENCIA	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados					X
6. SUFICIENCIA	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento					X
SUMATORIA PARCIAL						30
SUMATORIA TOTAL						30

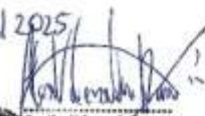
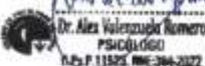
	UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA Escuela de Posgrado Centro de Investigación Formato de Validación por expertos		
	Codificación CEIN IVE - 001	Versión 00	Vigencia 2015

III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN


- 3.1. Valoración total cuantitativa: 30
- 3.2. Opinión: FAVORABLE DEBE MEJORAR _____
NO FAVORABLE _____
- 3.3. Observaciones: _____

2

Tacna, 16 Abril 2015

Firma

	UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA Escuela de Posgrado Centro de Investigación Formato de Validación por expertos		
Codificación CEIN ve - 001	Versión 00	Vigencia 2015	Páginas 02

INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN


I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto): Calderón Urriola, Nicolas Fidel
- 1.2. Grado Académico: Doctor en Administración
- 1.3. Profesión: Licenciado en administración
4. Institución donde labora: Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann
- 1.5. Cargo que desempeña Docente universitario
- 1.6. Denominación del Instrumento: Competencias digitales
- 1.7. Autor del instrumento: Perez -Escoda y Rodriguez (2016)
- 1.8. Programa de postgrado: Doctorado en educación con Mención en Gestión Educativa

II. VALIDACIÓN

1

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS Sobre los ítems del instrumento	Muy Malo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno
		1	2	3	4	5
1. CLARIDAD	Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión				X	
2. OBJETIVIDAD	Están expresados en conductas observables, medibles					X
3. CONSISTENCIA	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría					X
4. COHERENCIA	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable					X
5. PERTINENCIA	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados				X	
6. SUFICIENCIA	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento					X
SUMATORIA PARCIAL					8	20
SUMATORIA TOTAL		28				

	UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA Escuela de Posgrado Centro de Investigación Formato de Validación por expertos		
Codificación CEIN fy -001	Versión 00	Vigencia 2015	Páginas 02

III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

3.1. Valoración total cuantitativa: 28

3.2. Opinión: FAVORABLE: X DEBE MEJORAR _____

NO FAVORABLE _____


3.3. Observaciones: Los ítem son adecuados, es favorable.

2

Tacna, 29 de abril del 2025



Dr. Nicolas Fidel Calderón Urriola
Dni: 00440157

	UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA Escuela de Posgrado Centro de Investigación Formato de Validación por expertos			
	Codificación CEIN 02 -001	Versión 00	Vigencia 2015	Páginas 02

INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN


I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto): Nicolas Fidel Calderón Urriola
- 1.2. Grado Académico: Doctor en Administración
- 1.3. Profesión: Licenciado en administración
- 1.4. Institución donde labora: Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann
- 1.5. Cargo que desempeña Docente universitario
- 1.6. Denominación del Instrumento: ~~Desempeño docente~~
- 1.7. Autor del instrumento: Mel Rivera Carlos Fernando (2023)
- 1.8. Programa de postgrado: Doctorado en educación

II. VALIDACIÓN

1

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS Sobre los ítems del instrumento	Muy Malo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno
		1	2	3	4	5
1. CLARIDAD	Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión					X
2. OBJETIVIDAD	Están expresados en conductas observables, medibles					X
3. CONSISTENCIA	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría					X
4. COHERENCIA	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable					X
5. PERTINENCIA	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados				X	
6. SUFICIENCIA	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento					X
SUMATORIA PARCIAL					4	25
SUMATORIA TOTAL		29				

	UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA Escuela de Posgrado Centro de Investigación Formato de Validación por expertos		
	Codificación CEIN fve - 001	Versión 00	Vigencia 2015

III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

3.1. Valoración total cuantitativa: 29

3.2. Opinión: FAVORABLE: X DEBE MEJORAR _____

NO FAVORABLE _____

3.3. Observaciones: Los item son adecuados, es favorable

2

Tacna, 29 de abril de 2025



Dr. Nicolas Fidel Calderón Urriola
 Dni: 00440157

n	P01	P02	P03	P4	P5	P06	P07	P08	P09	P10	P11	P12
36	4	4	4	4	3	4	3	3	3	3	3	3
37	1	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	2
38	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
39	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3
40	3	3	3	2	3	3	3	3	3	4	3	3
41	3	3	3	2	2	3	2	2	2	2	3	3
42	2	3	3	3	2	4	4	4	4	4	4	4
43	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3
44	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2
45	3	3	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3
46	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	2
47	3	4	4	4	3	3	2	2	2	3	3	3
48	3	3	4	3	3	4	3	3	3	3	4	4
49	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3
50	4	4	3	3	4	3	3	3	3	3	2	2
51	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2
52	3	4	3	3	3	2	2	3	3	3	2	2
53	4	3	4	4	4	3	3	3	4	3	3	3
54	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3
55	3	3	3	3	4	3	3	3	2	2	3	3
56	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3
57	3	4	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3
58	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
59	4	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3
60	2	2	2	2	3	3	3	2	3	3	3	3
61	4	3	3	3	3	2	2	2	2	3	2	2
62	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3
63	3	2	3	3	3	3	2	2	2	2	2	3
64	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2
65	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	2
66	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3
67	3	4	4	3	3	3	3	3	4	4	4	3
68	2	2	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4
69	2	2	1	2	2	4	3	3	3	3	4	4
70	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	3	4
71	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	2
72	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3
73	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3

n	P01	P02	P03	P4	P5	P06	P07	P08	P09	P10	P11	P12
74	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3
75	4	3	3	3	4	3	3	3	3	4	4	3
76	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	4	3
77	3	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	4
78	3	3	4	4	3	4	4	4	3	3	3	3
79	3	2	2	3	3	3	4	4	3	3	3	3
80	3	2	2	2	3	2	2	3	3	3	2	2
81	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3

n	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23
1	3	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2
2	3	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1
3	4	4	3	3	3	2	2	2	2	1	1
4	4	3	3	3	3	5	5	5	5	5	5
5	4	4	3	3	3	3	3	2	2	2	2
6	4	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3
7	4	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3
8	4	3	3	3	3	2	2	1	1	1	1
9	4	4	4	4	4	1	1	1	1	1	1
10	4	4	3	3	3	5	5	5	5	5	5
11	4	4	4	3	3	3	3	3	2	2	2
12	4	4	3	3	3	5	4	4	4	4	4
13	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5
14	4	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3
15	4	4	3	3	3	5	5	5	5	5	5
16	4	4	4	3	3	3	3	3	2	2	2
17	3	3	3	3	3	1	1	1	1	1	1
18	4	4	4	4	3	1	1	1	1	1	1
19	3	3	3	3	2	4	4	3	3	3	3
20	3	3	3	2	2	4	4	4	4	4	4
21	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
22	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2
23	4	4	3	3	3	2	1	1	1	1	1
24	4	4	4	4	3	5	5	5	5	5	5
25	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3
26	4	4	4	4	4	5	5	5	4	4	4
27	4	4	3	3	3	5	4	4	4	4	4
28	3	3	3	3	3	4	4	4	3	3	3

n	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23
29	3	3	3	2	2	3	3	2	2	2	2
30	5	4	4	4	4	3	3	3	2	2	2
31	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3
32	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	4
33	4	3	3	3	3	2	2	2	2	2	1
34	4	4	3	3	3	2	2	1	1	1	1
35	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3
36	5	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5
37	4	4	4	3	3	4	4	3	3	3	3
38	3	3	3	2	2	1	1	1	1	1	1
39	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3
40	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3
41	3	3	3	3	2	4	4	4	3	3	3
42	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2
43	5	5	5	4	4	3	2	2	2	2	2
44	3	3	2	2	2	2	2	2	2	1	1
45	3	3	2	2	2	5	5	4	4	4	4
46	4	4	3	3	3	1	1	1	1	1	1
47	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2
48	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3
49	3	3	2	2	2	5	5	5	5	4	4
50	3	3	2	2	2	5	5	4	4	4	4
51	3	3	3	3	3	5	5	5	5	5	5
52	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
53	4	4	4	4	3	2	1	1	1	1	1
54	4	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2
55	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3
56	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2
57	3	3	3	2	2	5	4	4	4	4	4
58	4	4	4	3	3	4	3	3	3	3	3
59	4	4	4	4	3	5	5	5	5	5	5
60	4	4	3	3	3	2	2	2	2	1	1
61	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	1
62	4	4	3	3	3	5	5	5	4	4	4
63	5	4	4	4	4	2	2	2	1	1	1
64	4	4	4	4	4	2	2	2	2	1	1
65	4	4	4	3	3	5	5	4	4	4	4
66	3	3	3	3	2	4	4	4	4	4	3

n	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23
67	3	3	3	3	2	5	5	5	5	5	5
68	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3
69	4	3	3	3	3	5	5	5	4	4	4
70	3	3	3	2	2	1	1	1	1	1	1
71	4	4	4	4	3	5	5	5	5	5	5
72	4	4	4	4	3	3	3	2	2	2	2
73	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
74	3	3	3	3	2	4	4	4	4	4	3
75	3	3	3	3	2	3	3	2	2	2	2
76	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	2
77	3	3	3	2	2	4	4	4	4	4	3
78	4	4	4	4	3	4	3	3	3	3	3
79	4	3	3	3	3	2	2	1	1	1	1
80	3	3	3	3	2	4	3	3	3	3	3
81	4	4	4	3	3	2	2	2	2	2	2

Variable: Desempeño docente

n	Q01	Q02	Q03	Q04	Q05	Q06	Q07	Q08	Q09	Q10	Q11
1	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4
2	3	3	2	2	2	2	4	3	4	3	3
3	5	5	2	4	3	2	5	3	5	5	3
4	3	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5
5	4	5	4	3	4	5	4	4	4	4	2
6	4	4	4	4	4	4	4	3	4	5	4
7	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5
8	3	4	3	4	4	4	3	4	5	4	4
9	4	3	2	3	4	4	2	4	4	4	4
10	4	5	4	3	5	4	5	5	5	5	5
11	4	5	4	4	4	4	5	4	5	3	4
12	4	4	1	3	3	4	4	4	5	4	5
13	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4
14	5	4	4	4	4	4	4	4	3	5	5
15	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
16	3	2	4	3	4	2	3	4	5	5	5
17	3	5	2	3	5	4	3	2	3	4	4
18	4	3	3	3	4	3	4	4	3	3	3
19	5	2	2	3	4	1	4	4	4	5	4
20	5	5	5	4	5	5	4	5	5	4	4
21	4	4	4	4	3	4	3	3	3	4	3
22	4	4	4	2	3	2	3	4	4	4	3
23	3	4	4	3	4	4	4	3	5	3	4
24	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4
25	3	3	4	4	4	4	4	4	5	3	3
26	5	5	4	5	5	5	3	3	5	4	5
27	4	4	3	4	5	4	4	5	4	4	3
28	4	4	3	2	5	3	3	5	5	5	4
29	3	4	1	3	4	4	3	3	4	3	2
30	5	5	5	5	4	4	3	4	5	4	3
31	4	4	3	2	4	3	4	5	4	4	4
32	4	4	4	5	5	4	4	4	5	4	4
33	5	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4
34	5	3	4	4	4	3	4	3	3	2	3
35	5	5	4	4	5	4	5	5	4	4	3
36	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4
37	5	2	2	3	4	1	4	4	4	5	4

n	Q01	Q02	Q03	Q04	Q05	Q06	Q07	Q08	Q09	Q10	Q11
38	3	2	4	3	4	5	4	4	4	3	5
39	4	1	3	5	5	3	5	5	5	5	4
40	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5
41	3	4	2	3	3	4	4	4	4	3	4
42	3	3	4	4	4	4	4	4	5	3	3
43	3	2	3	4	4	3	4	4	5	4	5
44	3	4	1	3	4	4	3	3	4	3	2
45	4	5	4	4	5	4	4	4	5	4	5
46	3	3	2	2	2	2	4	3	4	3	3
47	5	5	5	4	4	3	5	4	5	5	4
48	4	4	5	4	4	4	5	4	5	4	5
49	5	5	4	4	5	4	5	5	4	4	3
50	5	4	4	4	5	4	4	3	4	4	3
51	5	3	3	4	5	4	5	4	5	4	3
52	4	4	4	3	3	3	4	5	5	5	5
53	4	3	4	2	5	3	4	4	4	4	5
54	5	4	4	4	3	3	5	3	5	3	3
55	5	5	5	5	5	5	3	3	3	3	4
56	4	3	1	3	4	2	3	3	4	4	4
57	4	5	4	4	5	5	4	4	4	4	4
58	4	4	4	4	4	4	4	3	4	5	4
59	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5
60	3	5	5	4	5	4	4	3	5	2	3
61	4	2	4	4	4	3	5	3	4	4	3
62	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5
63	3	3	4	4	4	4	3	3	3	4	3
64	5	5	4	4	3	3	2	3	4	4	3
65	4	5	5	4	5	4	3	3	4	5	4
66	4	4	4	5	4	4	3	4	5	3	5
67	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5
68	3	4	5	3	3	5	5	5	5	5	5
69	4	4	5	4	4	4	4	3	5	4	4
70	4	3	4	3	4	3	3	4	5	4	5
71	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5
72	4	4	1	3	3	4	4	4	5	4	5
73	3	4	4	4	4	4	4	4	5	4	5
74	5	5	5	4	4	5	4	4	5	4	3
75	5	5	5	4	5	5	3	4	4	5	3

n	Q01	Q02	Q03	Q04	Q05	Q06	Q07	Q08	Q09	Q10	Q11
76	3	2	4	3	4	2	3	4	5	5	5
77	4	5	4	5	3	4	5	3	4	4	3
78	5	5	4	5	5	5	3	3	5	4	5
79	1	4	3	2	4	4	4	4	4	4	4
80	4	4	3	4	4	3	4	2	4	3	3
81	4	3	4	4	3	4	5	4	4	4	4

n	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24
1	4	3	4	3	3	4	2	4	3	2	2	4	4
2	4	4	1	2	2	1	3	3	3	2	2	3	3
3	3	5	4	5	5	2	3	5	2	2	3	3	3
4	5	4	5	4	5	4	5	5	4	5	3	3	3
5	5	4	5	4	5	2	5	2	3	2	2	2	3
6	4	4	3	4	2	4	3	4	4	3	4	4	5
7	5	5	3	3	4	3	4	3	4	2	3	2	4
8	3	5	3	3	3	4	2	5	2	3	2	2	2
9	4	4	4	4	4	4	3	5	2	2	2	3	2
10	5	5	4	5	5	5	4	5	4	3	2	4	5
11	4	4	4	4	5	2	3	2	2	2	3	3	3
12	3	3	3	3	4	5	4	4	5	3	3	3	5
13	4	5	5	5	4	5	4	4	3	3	3	5	4
14	5	3	3	3	2	4	4	3	4	2	3	4	3
15	5	5	4	5	3	5	3	4	3	3	4	4	3
16	5	5	4	4	5	2	2	2	3	3	4	3	4
17	5	4	2	1	1	3	2	3	1	1	1	1	1
18	4	3	3	4	4	3	3	2	4	2	2	4	3
19	3	4	4	5	4	4	3	4	4	2	3	5	4
20	4	5	4	4	5	4	2	4	3	3	2	2	4
21	4	2	3	2	4	3	1	1	5	4	3	3	5
22	5	4	3	5	3	4	4	4	2	3	2	2	1
23	3	2	1	3	4	4	2	3	3	3	2	3	3
24	4	5	5	5	4	5	4	4	3	3	3	5	4
25	5	4	4	5	5	4	4	4	3	2	3	3	2
26	3	5	5	5	5	5	5	5	4	3	3	3	5
27	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	4
28	4	5	5	4	5	5	3	4	3	2	3	4	3
29	3	3	4	3	4	3	4	3	2	3	4	3	3
30	4	3	4	3	3	1	3	3	4	3	5	3	3

n	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24
31	4	4	4	4	4	4	2	4	5	5	3	5	5
32	4	5	5	5	5	5	4	3	4	5	5	5	5
33	3	2	4	5	5	3	4	4	3	2	3	4	3
34	5	4	5	4	5	5	3	5	2	2	2	3	3
35	3	2	4	4	4	4	3	3	4	3	3	4	4
36	5	5	4	3	4	5	4	5	5	5	5	5	5
37	3	4	4	5	4	4	3	4	4	2	3	5	4
38	3	4	2	3	3	1	4	2	2	2	2	2	2
39	5	5	4	5	3	5	2	2	3	3	2	3	3
40	5	4	5	4	5	5	2	4	3	3	3	5	4
41	5	4	4	4	5	4	3	4	3	2	3	3	4
42	5	4	4	5	5	4	4	4	3	2	3	3	2
43	5	4	5	4	5	4	4	5	3	3	4	3	4
44	3	3	4	3	4	3	4	3	2	3	4	3	3
45	5	5	3	3	1	2	4	4	3	3	4	2	3
46	4	4	1	2	2	1	3	3	3	2	2	3	3
47	4	5	1	4	2	3	3	3	2	4	2	3	2
48	4	5	4	5	2	4	3	4	5	2	3	4	4
49	3	2	4	4	4	4	3	3	4	3	3	4	4
50	5	4	5	5	5	4	5	5	3	2	2	2	3
51	5	5	5	4	5	5	4	4	2	3	2	2	3
52	4	5	3	4	3	3	4	4	5	4	4	4	5
53	5	3	3	4	5	4	3	3	3	3	3	4	3
54	4	5	4	5	4	3	3	4	3	1	2	3	3
55	3	4	4	4	4	2	1	2	3	3	3	3	3
56	4	4	4	5	4	3	3	5	3	3	3	2	3
57	4	3	5	4	4	4	4	4	3	3	3	5	4
58	4	4	3	4	2	4	3	4	4	3	4	4	5
59	5	5	4	4	5	4	3	4	3	3	5	5	4
60	4	3	2	1	4	4	1	3	3	3	2	2	2
61	4	4	3	1	3	2	3	2	3	3	2	3	3
62	5	5	3	3	4	3	4	3	4	2	3	2	4
63	4	3	3	3	4	3	2	4	2	3	2	5	3
64	4	3	3	3	3	5	3	4	3	2	2	3	4
65	5	4	5	5	5	4	4	4	4	3	3	4	3
66	3	4	3	2	3	4	4	4	4	5	4	5	4
67	5	4	4	5	3	3	5	5	4	3	4	4	5
68	4	5	5	5	5	5	4	4	2	3	2	4	4

n	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24
69	4	5	4	4	3	4	3	4	3	5	3	4	4
70	5	3	3	3	3	4	2	3	2	3	2	4	3
71	5	5	5	5	5	5	4	4	4	3	3	2	4
72	3	3	3	3	4	5	4	4	5	3	3	3	5
73	4	4	4	4	4	4	2	4	3	3	1	3	3
74	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	3	3	4
75	4	3	4	4	4	4	2	3	2	2	3	2	3
76	5	5	4	4	5	2	2	2	3	3	4	3	4
77	4	4	4	4	5	4	5	5	4	4	3	3	3
78	3	5	5	5	5	5	5	5	4	3	3	3	5
79	4	4	2	4	4	5	3	4	3	3	1	3	3
80	3	3	3	4	4	3	2	4	4	4	3	3	4
81	4	5	4	3	3	3	2	3	3	3	2	3	5

Apéndice E

DIGI-EDU UPT: PROGRAMA INTEGRAL DE FORTALECIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS DIGITALES DOCENTES PARA LA MEJORA DEL RENDIMIENTO DOCENTE

1.1. Introducción

La transformación digital del sistema universitario ha incrementado las exigencias del desempeño docente, requiriendo no solo el manejo técnico de las TIC, sino su adecuada integración pedagógica, didáctica e innovadora en los procesos de enseñanza, aprendizaje e investigación. En este contexto, las competencias digitales docentes se consolidan como un eje estratégico para garantizar la calidad educativa y fortalecer el rendimiento docente.

Los resultados del estudio evidencian una relación estadísticamente significativa entre las competencias digitales globales y el rendimiento docente, destacando especialmente las dimensiones de comunicación digital, creación de contenidos digitales y resolución de problemas digitales. Esto demuestra que el desempeño docente se potencia cuando el profesorado interactúa eficazmente en entornos virtuales, diseña recursos digitales contextualizados y enfrenta de manera autónoma los desafíos tecnológicos.

Aunque la competencia informacional no mostró una correlación significativa con el rendimiento docente, su inclusión responde a una visión integral de la formación docente, orientada al desarrollo de capacidades críticas para el uso pedagógico de información confiable y pertinente.

En consecuencia, el programa propuesto se sustenta en los hallazgos empíricos y teóricos del estudio, planteándose como una estrategia sistemática y progresiva que contribuya al fortalecimiento del rendimiento docente en la Universidad Privada de

Tacna mediante la formación continua del profesorado de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades.

1.2. Justificación

La implementación del Programa Integral de Fortalecimiento de las Competencias Digitales Docentes (**DIGI-EDU UPT**) se justifica desde los ámbitos académico, pedagógico e institucional, como una respuesta estratégica a las demandas del entorno universitario y a los resultados de la investigación doctoral.

En el ámbito académico, el programa busca fortalecer el rendimiento docente universitario mediante el desarrollo de competencias digitales alineadas con estándares actuales de calidad educativa, sustentado en evidencia empírica que demuestra la incidencia significativa de determinadas dimensiones digitales en el desempeño docente.

Desde el ámbito pedagógico, la propuesta promueve la integración reflexiva y pedagógica de las tecnologías digitales, superando enfoques meramente instrumentales y favoreciendo prácticas docentes innovadoras, colaborativas y centradas en el estudiante.

En el ámbito institucional, el programa contribuye a consolidar los procesos de formación continua del profesorado, alineándose con los objetivos estratégicos de la Universidad Privada de Tacna y las políticas de mejora de la calidad educativa, fomentando una cultura de innovación y actualización permanente.

Finalmente, aunque no todas las dimensiones analizadas mostraron una relación estadísticamente significativa con el rendimiento docente, el programa adopta un enfoque integral, considerándolas como oportunidades de mejora formativa orientadas al fortalecimiento global del desempeño profesional docente.

1.3. Objetivos

1.3.1. *Objetivo General*

- Fortalecer el rendimiento docente universitario mediante el desarrollo integral de las competencias digitales del profesorado de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades de la Universidad Privada de Tacna, promoviendo la integración pedagógica, didáctica e innovadora de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza, aprendizaje e investigación.

1.3.2. *Objetivos Específicos*

- Desarrollar en los docentes competencias para la integración pedagógica de las tecnologías digitales, orientadas a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto universitario.
- Fortalecer las habilidades de análisis crítico, selección, validación y uso pedagógico de la información digital, como parte de una formación docente integral y de calidad.
- Potenciar las habilidades de comunicación digital docente–estudiante y docente–docente, promoviendo el trabajo colaborativo, la participación activa y la conformación de comunidades académicas virtuales.
- Desarrollar competencias para el diseño, adaptación y producción de recursos educativos digitales contextualizadas a las características, necesidades y estilos de aprendizaje del estudiantado.
- Fomentar la autonomía tecnológica del profesorado mediante el fortalecimiento de habilidades de resolución de problemas digitales, adaptación a entornos tecnológicos cambiantes e innovación en la práctica docente.

1.4. Metodología

El programa adopta un enfoque metodológico activo, participativo y reflexivo, centrado en el aprendizaje significativo del profesorado y en la mejora de su práctica docente. Se prioriza la participación activa de los docentes en situaciones de aprendizaje contextualizadas, promoviendo la aplicación inmediata de los conocimientos adquiridos en escenarios reales de enseñanza universitaria.

Las estrategias metodológicas empleadas incluyen talleres prácticos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje colaborativo, análisis de casos, elaboración de productos digitales y acompañamiento técnico-pedagógico. Estas estrategias permiten articular la teoría con la práctica, favoreciendo la reflexión crítica sobre el uso pedagógico de las tecnologías digitales y el desarrollo progresivo de las competencias digitales docentes.

Asimismo, el programa incorpora espacios de interacción y trabajo colaborativo entre docentes, orientados a la construcción de comunidades de aprendizaje y al intercambio de buenas prácticas, fortaleciendo una cultura institucional de innovación y mejora continua en la educación superior.

1.5. Población Beneficiaria

El programa está dirigido a los docentes de la Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades de la Universidad Privada de Tacna, quienes constituyen el eje fundamental para la implementación de prácticas pedagógicas innovadoras y el aseguramiento de la calidad educativa institucional. De manera indirecta, el programa beneficiará a los estudiantes universitarios, al mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnologías digitales.

1.6. Recursos

Recursos humanos

- Coordinador del programa
- Especialistas en competencias digitales docentes
- Facilitadores técnico-pedagógicos
- Soporte técnico institucional

Recursos materiales y tecnológicos

- Entornos virtuales de aprendizaje
- Plataformas colaborativas
- Equipos informáticos y conectividad
- Software educativo y herramientas digitales

1.7. Estructura del programa

El Programa Integral de Fortalecimiento de las Competencias Digitales Docentes para la Mejora del Rendimiento Docente Universitario se estructura en cinco módulos formativos, diseñados de manera progresiva y articulada, en correspondencia directa con las dimensiones de las competencias digitales docentes analizadas en la investigación y con las recomendaciones formuladas.

Cada módulo contempla objetivos específicos, contenidos pertinentes, estrategias metodológicas activas y criterios de evaluación, orientados al fortalecimiento del desempeño docente universitario mediante el uso pedagógico, crítico e innovador de las tecnologías digitales.

Tabla 37.*Módulos del programa de fortalecimiento de las competencias digitales docentes*

Módulo	Denominación	Objetivo	Contenidos principales	Estrategias metodológicas	Duración
I	Integración pedagógica de las competencias digitales	Desarrollar competencias para la integración pedagógica de las TIC en la docencia universitaria	Marco de competencias digitales, innovación educativa	Talleres, ABP, análisis de casos	12 h
II	Competencia informacional	Fortalecer el uso crítico y pedagógico de la información digital	Evaluación de fuentes, uso ético	Talleres, análisis crítico	10 h
III	Comunicación digital	Potenciar la comunicación y el trabajo colaborativo	EVA, redes académicas	Proyectos colaborativos	10 h
IV	Creación de contenidos digitales	Diseñar recursos educativos digitales	Herramientas de autoría, multimedia	Aprendizaje basado en productos	12 h
V	Resolución de problemas digitales	Fomentar la autonomía tecnológica docente	Incidentes técnicos, innovación	ABP, mentoría	14 h

1.8. Módulos

Módulo I: Integración pedagógica de las competencias digitales

Objetivo del módulo

Desarrollar en los docentes competencias para la integración pedagógica, didáctica e innovadora de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza, aprendizaje e investigación universitaria.

Contenidos

- Marco conceptual de las competencias digitales docentes
- Integración pedagógica de las TIC en educación superior
- Innovación educativa y transformación digital
- Diseño de experiencias de aprendizaje mediadas por tecnología

Estrategias metodológicas

- Talleres participativos
- Análisis de casos pedagógicos
- Aprendizaje basado en proyectos
- Reflexión crítica de la práctica docente

Duración estimada: 12 horas

Módulo II: Competencia informacional y uso crítico de la información digital

Objetivo del módulo

Fortalecer las habilidades docentes para el análisis crítico, selección, validación y uso pedagógico de la información digital en contextos académicos y de investigación.

Contenidos

- Alfabetización informacional en educación superior
- Criterios de evaluación y validación de fuentes digitales
- Uso ético y responsable de la información
- Integración de la información digital en la docencia universitaria

Estrategias metodológicas

- Talleres prácticos guiados
- Análisis crítico de fuentes académicas
- Aprendizaje colaborativo
- Resolución de situaciones problemáticas reales

Duración estimada: 10 horas

Módulo III: Comunicación digital y trabajo colaborativo

Objetivo del módulo

Potenciar las habilidades de comunicación digital y trabajo colaborativo del profesorado mediante el uso pedagógico de entornos virtuales, plataformas colaborativas y redes académicas.

Contenidos

- Comunicación digital docente–estudiante
- Plataformas colaborativas y entornos virtuales de aprendizaje
- Redes académicas y comunidades virtuales de práctica
- Estrategias de participación y trabajo en equipo en línea

Estrategias metodológicas

- Foros académicos virtuales
- Proyectos colaborativos
- Simulación de comunidades de aprendizaje
- Intercambio de buenas prácticas docentes

Duración estimada: 10 horas

Módulo IV: Creación de contenidos educativos digitales

Objetivo del módulo

Desarrollar competencias para el diseño, adaptación y producción de recursos educativos digitales contextualizadas a las necesidades, características y estilos de aprendizaje del estudiantado universitario.

Contenidos

- Diseño instruccional para entornos digitales
- Herramientas de autoría y recursos multimedia
- Adaptación de contenidos digitales a la diversidad estudiantil
- Innovación y creatividad en la producción de recursos educativos

Estrategias metodológicas

- Talleres de producción digital
- Aprendizaje basado en productos
- Trabajo práctico individual y colaborativo
- Retroalimentación formativa

Duración estimada: 12 horas

Módulo V: Resolución de problemas digitales y autonomía tecnológica

Objetivo del módulo

Fomentar la autonomía tecnológica del profesorado mediante el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas digitales, la adaptación a entornos tecnológicos cambiantes y la innovación en la práctica docente.

Contenidos

- Resolución de incidentes tecnológicos en contextos educativos
- Estrategias de autoaprendizaje tecnológico
- Adaptación e innovación en entornos digitales dinámicos
- Trabajo colaborativo y mentoría entre pares

Estrategias metodológicas

- Aprendizaje basado en problemas reales
- Talleres prácticos situados
- Acompañamiento técnico-pedagógico
- Aprendizaje colaborativo entre docentes

Duración estimada: 14 horas