

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Percepciones de los docentes de primaria sobre sus competencias digitales en el contexto post emergencia sanitaria en una institución educativa privada de Lima Metropolitana.

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Educación con especialidad en Educación Primaria que presenta:

Liz Fernanda Iberico Lopez

Asesora:

Roxana Vanessa Villa Longa

Lima, Año 2023

Informe de Similitud

Yo, Roxana Vanessa Villa Longa, docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado:

Percepciones de los docentes de primaria sobre sus competencias digitales en el contexto post emergencia sanitaria en una institución educativa privada de Lima Metropolitana.

de la autora Liz Fernanda Iberico Lopez

dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 24%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 17/03/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

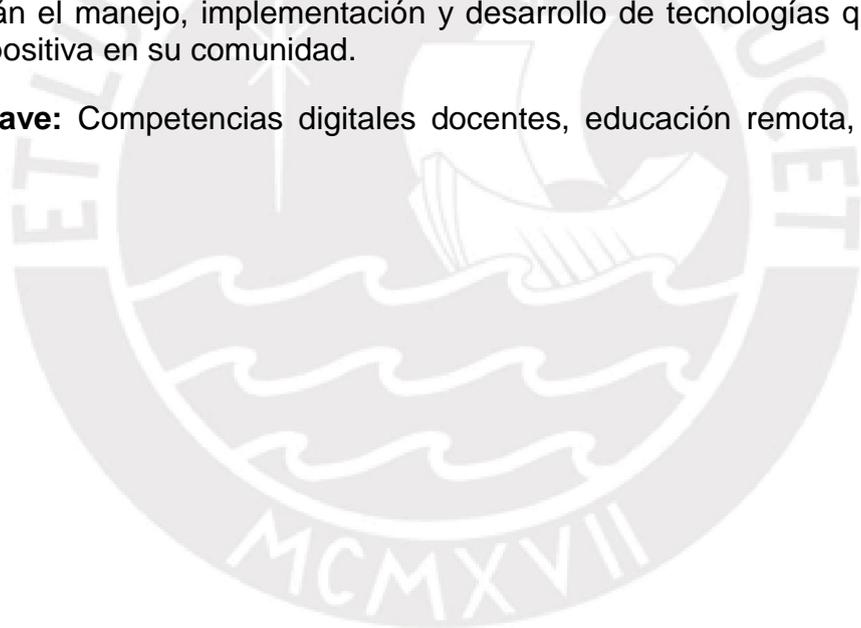
Lugar y fecha: 17 de marzo del 2023

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Villa Longa, Roxana Vanessa	
DNI: 43316345	Firma: 
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0595-1078	

RESUMEN

La presente investigación resulta de la necesidad de evaluar las percepciones de los docentes sobre sus competencias digitales luego de dos años de educación remota. El principal motivo de ello se centra en evidenciar los avances y nuevos aprendizajes de los docentes con la finalidad de demostrar la importancia del desarrollo de las competencias digitales y su impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes. En ese sentido, se plantea como objetivo general analizar las percepciones de los docentes de primaria sobre sus competencias digitales en el contexto post emergencia sanitaria en una institución educativa privada de Lima Metropolitana. La investigación es descriptiva con enfoque cualitativo, y permite evidenciar que los docentes poseen percepciones que se alinean con lo que propone la literatura sobre las competencias digitales docentes. Como conclusión principal, de acuerdo al modelo de progresión presentado en el MRCDC del 2020, los docentes perciben que poseen algunos conceptos previos que les permiten integrar recursos; sin embargo, reconocen que aún no han desarrollado el nivel óptimo de competencia digital que les permita aplicarlo en su práctica docente de forma autónoma y respondiendo a los retos emergentes de la profesión. Finalmente, como se recomienda que los docentes tengan una mayor exposición al MRCDC del 2020 con la finalidad de un mejor manejo teórico que les permita comprender las competencias que facilitarán el manejo, implementación y desarrollo de tecnologías que impacten de manera positiva en su comunidad.

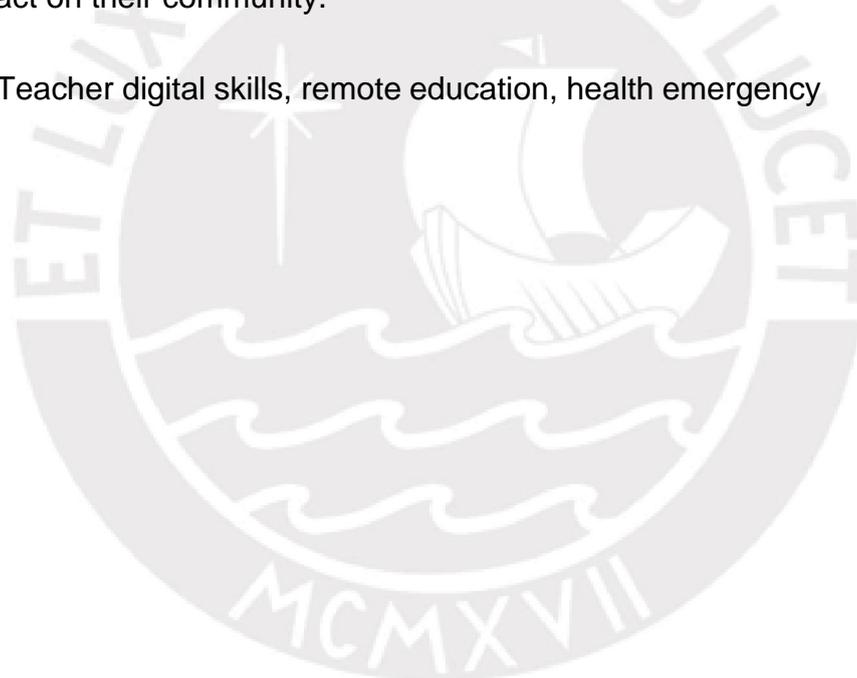
Palabras clave: Competencias digitales docentes, educación remota, emergencia sanitaria



ABSTRACT

The research results from the need to evaluate teachers' perceptions of their digital skills after two years of remote education. The main reason for this is focused on demonstrating the progress and new learning of teachers in order to demonstrate the importance of developing digital skills and their impact on the teaching and learning process of their students. In this sense, the general objective is to analyze the perceptions of primary school teachers about their digital skills in the post-sanitary emergency context in a private educational institution in Metropolitan Lima. The research is descriptive with a qualitative approach, and makes it possible to show that teachers have perceptions that are in line with what the literature on digital teacher competencies proposes. As a main conclusion, according to the progression model presented in the 2020 MR CDC, teachers perceive that they have some concepts that allow them to integrate resources; however, they still do not develop the optimal level of digital competence to apply it in teaching practice autonomously and responding to the emerging challenges of the profession. Finally, it is recommended that teachers should have a greater exposure to the 2020 MR CDC in order to have a better theoretical management that allows them to understand the skills that will facilitate the management, implementation, and development of technologies that will have a positive impact on their community.

Keywords: Teacher digital skills, remote education, health emergency



ÍNDICE

RESUMEN	2
ABSTRACT	3
INTRODUCCIÓN	5
PARTE I: MARCO TEÓRICO	8
CAPÍTULO 1: COMPETENCIAS DIGITALES DOCENTES	8
1.1. Importancia del desarrollo de la competencia digital docente	8
1.2. Hacia un concepto de competencia digital docente	10
1.3. Modelos de competencias digitales docentes	12
1.3.1. Marco Europeo para la Competencia Digital Docente.....	12
1.3.2. Marco Común de Referencia de la Competencia Digital Docente	15
CAPÍTULO 2 DOMINIO DE LAS COMPETENCIAS DIGITALES.....	20
1.4. Hacia la clasificación de la competencia digital docente	20
1.5. Etapas, niveles de aptitud o dominio de la competencia digital docente.....	23
1.6. Percepciones sobre el dominio de la competencia digital	31
PARTE II: INVESTIGACIÓN	33
Capítulo 1: Diseño metodológico.....	33
1.1. Diseño de la investigación.....	33
1.2. Enfoque y tipo de la investigación.....	33
1.3. Objetivos y categoría de la investigación.....	34
1.4. Fuentes informantes.....	35
1.5. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos	36
1.6. Técnicas para la organización, procedimiento y análisis	37
1.7. Técnicas para la organización y análisis de los datos	39
1.8. Principios de la ética en la investigación	40
CAPÍTULO 2 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	41
1.1. Categoría 1: Importancia de las competencias digitales.....	41
1.2. Categoría 2: Percepciones docentes sobre su dominio de competencias digitales.....	45
Subcategoría: Uso de las tecnologías digitales para apoyar el aprendizaje alumnado	47
CONCLUSIONES.....	50
RECOMENDACIONES	51
REFERENCIAS	52
ANEXOS	60

INTRODUCCIÓN

Luego del anuncio oficial del brote de la COVID-19 en Wuhan en diciembre del 2019, se generó una crisis que provocó transformaciones significativas en la sociedad y estilos de vida. Este brote motivó a los Estados a tomar decisiones rápidas y drásticas con el fin de salvaguardar la salud de todos los seres humanos (Organización Mundial de la Salud, 2020; Organización Panamericana de la Salud, 2020; Pacheco, Morgado, Sousa, Maia; 2021). En la esfera de la educación, muchos gobiernos indicaron conveniente el cierre de las escuelas no solo para evitar su propagación, sino que también para mitigar su impacto; en ese sentido, de acuerdo con CEPAL y la UNESCO, la comunidad educativa tuvo que adaptarse a la educación remota como uno de los medios para darle consecución a los procesos educativos debido al distanciamiento social impuesto por la COVID-19.

En ese sentido, resultó primordial que los docentes apliquen sus competencias digitales para desenvolverse en entornos virtuales, crear nuevos espacios de aprendizaje, adaptar contenidos, elaborar recursos, emplear las herramientas digitales y plataformas disponibles que potencien el proceso de aprendizaje-enseñanza de más de 9 millones de niños, niñas y adolescentes (INTEF, 2016; INEI, 2019; Villén 2020; Díaz y Loyola, 2021; Cagua, Moreta y Arce, 2021; Suarez, 2021; Sulca, 2022).

Desde dichas propuestas han pasado dos años para plantear un retorno seguro a las aulas (Resolución Ministerial N° 531-2021). En esta nueva presencialidad, muchos docentes están considerando las experiencias y aprendizajes obtenidos en la educación remota que les permitan perfeccionar su quehacer docente y generar un impacto significativo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por consiguiente, la presente investigación pretende analizar las percepciones de los docentes de primaria sobre sus competencias digitales en el contexto post emergencia sanitaria en una institución educativa privada de Lima Metropolitana; específicamente, la competencia de contenidos digitales, enseñanza y aprendizaje, y orientación y apoyo en el aprendizaje (GTТА, 2022).

Siguiendo la misma línea, contemplando las experiencias y aprendizajes obtenidos por los docentes en los dos últimos años respecto a sus competencias digitales y la importancia de estas en su quehacer docente, resulta relevante reflexionar entorno a ello con la finalidad de considerar lo más significativo para

imaginar y construir un sistema más equitativo que responda a la realidad y diversidad de una comunidad mediatizada (Arnové, 2020). Por tanto, posterior a la búsqueda y análisis de los antecedentes, se aprecia un vacío relacionado al análisis de las competencias digitales docentes en el contexto post emergencia sanitaria. Las investigaciones más cercanas al objetivo planteado es la Arnove (2020) quien realiza una valiosa reflexión relacionada a los aprendizajes que nos deja esta trágica experiencia, destacando cómo se evidenció las desigualdades en los sistemas educativos y la falta de preparación de las instituciones para ofrecer espacios con docentes capacitados que les brinden a los estudiantes escenarios significativos que influyan positivamente en su proceso de aprendizaje y futura inserción en la sociedad.

Asimismo, Sánchez, Campión y Sánchez (2021) destacan la importancia de una alfabetización digital adecuada para enseñar en línea e implementar un modelo educativo actual e innovador. Entre sus conclusiones señalan que la alfabetización digital no es una realidad que haya favorecido el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la COVID-19 y resulta preciso la creación de un programa de capacitación que le permita a los docentes alcanzar los niveles óptimos de competencias digitales, para lograr un verdadero cambio de paradigma. Finalmente, una investigación realizada por Mateus, Andrada, Gonzales, Ugalde y Novomisky (2022) recopila los aprendizajes obtenidos por docentes latinoamericanos post COVID-19, resaltando principalmente la necesidad de brindar capacitaciones oportunas según el contexto y los recursos disponibles; asimismo, sostienen la necesidad de aliviar la carga laboral y apostar por modelos que permitan a los docentes validar y compartir las capacidades adquiridas de forma autodidacta.

Por lo expuesto la pregunta de investigación es ¿Cuáles son las percepciones que tienen los docentes de primaria sobre sus competencias digitales en el contexto post emergencia sanitaria en una institución educativa privada de Lima Metropolitana? Además, el objetivo general es analizar las percepciones de los docentes de primaria sobre sus competencias digitales en el contexto post emergencia sanitaria en una institución educativa privada de Lima Metropolitana. Siendo dos los objetivos específicos:

- Identificar las percepciones docentes sobre la importancia de las competencias digitales.
- Describir las percepciones de los docentes sobre su dominio de competencias digitales durante y post emergencia sanitaria.

Asimismo, el enfoque metodológico que mejor responde a nuestro objetivo es el cualitativo. Ello se sustenta a través de la perspectiva de Cáceres (2008), y Flores, Gómez y Jiménez (1999) quienes afirman que, al ser un ambiente social en el que la investigación se llevará a cabo, este nos permitirá comprender e interpretar las realidades que rodean la investigación para producir análisis más profundos y significativos. Siguiendo la misma línea, la técnica aplicada es una entrevista a cuatro docentes del primer grado de primaria.

Con el objetivo de desarrollar los objetivos formulados, la presente investigación está constituida en dos partes. La primera se subdivide en dos capítulos: el primero es una recopilación teórica que nos da un acercamiento a la definición e importancia de las competencias digitales docentes; mientras que en el segundo se abordan dos marcos reconocidos a nivel internacional que orientan el desarrollo de las competencias digitales docentes. La segunda parte, se encuentra dedicada a la investigación; está se divide en dos capítulos: Diseño metodológico y análisis e interpretación de resultados. El primer capítulo describe el proceso previo a conseguir la información del estudio; mientras que el segundo es el análisis de los datos obtenidos a través de la técnica de Open Coding. Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones que responden a la pregunta y objetivos planteados.

PARTE I: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1: COMPETENCIAS DIGITALES DOCENTES

El presente capítulo se centra en analizar fuentes representativas y actuales relacionadas a la competencia digital, con la finalidad de definirla de acuerdo a la realidad en la que la presente investigación se desarrolla; sin embargo, resulta ineludible iniciar describiendo la sociedad en la que esta se desarrolla.

Recientemente, debido a la introducción masiva de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), se han originado cambios significativos que han transformado la sociedad y los estilos de vida. En efecto, su incorporación ha provocado la necesidad de desarrollar nuevos conocimientos y habilidades que permitan lograr la adaptación en una sociedad de constantes cambios (Alemán y García, 2018; Lores, Sánchez y García, 2019). Por ello, debido a la sobreabundancia de información y la inmediatez e instantaneidad, Lores, Sánchez y García (2019) resaltan la importancia y necesidad del desarrollo de la Competencia Digital, la cual permitirá que los ciudadanos se desenvuelvan de forma inteligente para responder a las demandas de esta nueva realidad.

En esa línea, el primer capítulo está formado por tres núcleos temáticos. El primero pretende profundizar en la importancia del desarrollo de las competencias digitales en la sociedad actual considerando las demandas y necesidades del mismo. El segundo, se orienta a contextualizar las competencias digitales; en tal sentido, se analizan definiciones que autores y organizaciones han planteado los últimos años. Finalmente, el tercero busca recopilar y analizar los modelos que existen a nivel mundial.

1.1. Importancia del desarrollo de la competencia digital docente

Actualmente, las Tecnologías de la Comunicación y la Información han tomado un papel protagónico y han generado transformaciones significativas. La actual sociedad, sociedad de la información, se caracteriza por “la amplitud y rapidez con que la información es puesta a disposición de los usuarios” (Cabero, 2006, p. 3); asimismo, como bien lo plantea Cabero (2006), las TIC son consideradas como el nuevo elemento básico a través del cual se divulga información y se socializa. Su complejidad y dinamismo demuestran la importancia de desarrollar habilidades que le

faciliten al individuo desenvolverse ante la oleada abrumadora de información (Balderas, 2009; Delabre, 2007). Las características citadas pueden ser interpretadas como desafíos que deben ser considerados para alcanzar el desarrollo integral de los estudiantes. Es decir, pueden ser empleadas como guías para dar inicio al análisis y desarrollo de competencias que faciliten la integración y participación activa en la sociedad de la información. Ante las demandas del nuevo contexto, las competencias básicas resultan insuficientes y la necesidad de adquirir nuevos conocimientos y habilidades se transforman en una prioridad para el sistema educativo (Alemán y García, 2018; Lores, Sánchez y García, 2019). La significatividad de las TIC hace que la competencia digital sea una de las principales competencias que debe desarrollar la ciudadanía para desenvolverse en la sociedad actual y futura (Tejada y Pozos, 2018).

Siguiendo la misma línea, más allá de una necesidad del contexto, la incorporación de las tecnologías en las sesiones ha evidenciado la posibilidad de mejorar la calidad educativa, ya que se accede a modelos e infraestructuras tecnológicas que permiten potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Pérez, Mercado, Martínez, Mena y Partida, 2018). De igual manera, citando a Bustos y Román (2011), incorporar las tecnologías en el entorno escolar podría ser beneficioso para toda la comunidad educativa, porque promueven el desarrollo de una reflexión crítica sobre su ciudadanía en el mundo digital, lo cual les permite ser agentes de cambio.

Considerando lo mencionado anteriormente, resulta fundamental el proceso formativo de los docentes en la competencia digital para tener un desempeño eficiente de sus funciones y ser la guía necesaria ante las necesidades e inquietudes de sus estudiantes (Fuentes, López y Pozo, 2019); no obstante, es necesario resaltar que es insuficiente hacer solo uso de la tecnología para la búsqueda de información; debido a ello, además de buscar el desarrollo de competencias digitales, es importante lograr la alfabetización digital.

Como lo declara Southwell (2013), citado por George, 2020, la incorporación de las TIC evidencia la necesidad de aprender nuevos mecanismos para seleccionar, procesar, analizar, reflexionar y comunicar la información que se encuentra en red. En ese sentido, la alfabetización digital le brindará al docente las herramientas necesarias para no solo hacer un uso adecuado del hardware o software, sino también para desenvolverse críticamente sobre ella, en otras palabras, les permite ser partícipes de

la transformación social. Por su parte, Cuberos y Vivas (2017) agregan que la alfabetización digital ofrece la capacidad para realizar juicios de valor sobre la información que se encuentra en línea; es decir, los docentes alfabetizados digitalmente son capaces de juzgar con exhaustividad la validez del material accesible en internet.

A manera de resumen, el desarrollo de la competencia digital resulta necesaria debido a las demandas y necesidades del contexto actual. Asimismo, estas brindan la oportunidad de, por un lado, ofrecer una educación de calidad y, por el otro, los docentes desarrollan competencias que les permite reflexionar sobre su quehacer con la finalidad de mejorar constantemente. En suma, es necesario resaltar que las competencias digitales no deben quedar en el desarrollo de habilidades para el manejo superficial de las tecnologías; por el contrario, la finalidad de esta se centra en promover un pensamiento crítico que permita emplear las tecnologías de la información para generar conocimiento y proponer soluciones creativas a partir de estas.

1.2. Hacia un concepto de competencia digital docente

Actualmente, las Tecnologías de la Información y Comunicación son las principales protagonistas de los cambios en las esferas de nuestra vida. “La amplitud y rapidez con que la información es puesta a disposición de los usuarios” (Cabero, 2006, p.3); evidencia la necesidad de fomentar el desarrollo de determinadas acciones y características que permitan la inserción y supervivencia del individuo en este nuevo contexto.

Las necesidades de sociedad de la información y los cambios que estas han generado evidencian la necesidad de los ambientes educativos de promover el desarrollo de competencias que permitan responder a estas nuevas demandas. En tal sentido, Tobón (2013) destaca que las competencias son un conjunto de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que le permiten al individuo saber ser, saber conocer y saber hacer según las situaciones y problemas del contexto.

El desarrollo de las Competencias Digitales resulta fundamental para responder no solo a las demandas de la sociedad actual, sino también lograr una inserción como alfabetizados a través de las TIC (Negre, Juarros y Pérez, 2018). Desde la perspectiva de Tejada y Pozo (2018) antes de definir la competencia es necesario considerar que

esta no se basa solo en el dominio instrumental y que, por el contrario, la construcción resulta primordial en una persona competente digitalmente. Por tanto, la competencia digital refiere al manejo seguro y crítico de las tecnologías no solo para aspectos laborales o académicos, sino también abarca el ocio y la comunicación; de ahí que es relevante considerar en un individuo denominado como competente las habilidades, actitudes y valores que emplea para la innovación de su quehacer.

Por su parte, Pozo y Tejada (2018) agregan que un individuo competente cuenta con recursos que le permiten resolver problemas de manera eficaz en contextos sociales y profesionales. De igual manera, Cagua, Moreta y Arce (2021) y Gisbert y Esteve (2016) agregan que esta es el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y estrategias que el individuo emplea durante el uso crítico y seguro de medios, recursos y herramientas digitales. Asimismo, un docente competente digitalmente, cuenta con habilidades prácticas que le permiten aprovechar los entornos virtuales para promover el aprendizaje de sus estudiantes.

Siguiendo la misma línea, el Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (2022) define a las competencias digitales como la integración de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes que permiten la implementación de las tecnologías digitales para resolver problemas que pudieran surgir. Conjuntamente, DigCompEdu (2017) agrega que un docente competente hace uso de las tecnologías digitales para generar estrategias eficientes, inclusivas e innovadoras que preparen a los estudiantes para su participación en la sociedad. Asimismo, dicha idea se complementa con lo planteado por Suárez-Rodríguez, Almerich, & al., (2012), citados por Fernández y Fernández (2016), quienes enfatizan que las CDD son un elemento crucial para el desarrollo, ya que dota de las habilidades y conocimientos necesarios para integrar significativamente las tecnologías como recursos educativos valiosos y pertinentes.

Finalmente, resulta importante reflexionar sobre lo planteado en la Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad Educativa donde se destaca que la competencia digital es el conjunto de habilidades que le brindan la capacidad de buscar, analizar, procesar información para crear conocimiento; no obstante, para ello resulta necesario el desarrollo de un pensamiento crítico que facilite la resolución de problemas a través de las TIC (LOMCE, 2013).

En resumen, a partir de los aportes de estos autores podemos resaltar que las competencias digitales, para fines de la presente investigación, son el conjunto de

habilidades, actitudes y valores que le permiten al docente generar entornos de aprendizaje innovadores, eficientes e inclusivos a través del uso crítico y responsable de las tecnologías digitales.

1.3. Modelos de competencias digitales docentes

El presente subtema reconoce que el sistema educativo sufre el impacto de los cambios provocados por la innovación tecnológica. El contexto actual requiere que los docentes desarrollen nuevas habilidades, actitudes, valores y competencias que les permitan responder apropiadamente a las demandas y necesidades de la misma. Por consiguiente, diversos marcos buscan describir las dimensiones de la competencia digital de los docentes con la finalidad de evaluar su competencia, reconocer sus necesidades formativas y brindar capacitaciones (Redecker y Punie, 2017). En ese sentido, a continuación, se presentarán dos marcos reconocidos a nivel internacional que orientan el desarrollo de las competencias digitales docentes.

1.3.1. Marco Europeo para la Competencia Digital Docente

Creado con el propósito de ser empleado como un marco de referencia por los Estados, agencias nacionales u organizaciones educativas, el Marco Europeo para la Competencia Digital Docente se puede adaptar para implementar programas de formación docente, ya que acopia contribuciones que pueden ser empleadas para establecer un punto de partida para el análisis y diálogo en torno a la competencia digital de los educadores (Redecker y Punie, 2017).

El marco DigCompEdu tiene como objetivo recoger y describir competencias digitales específicas para educadores proponiendo veintidós competencias elementales organizadas en seis áreas: compromiso profesional, contenidos digitales, enseñanza y aprendizaje, evaluación y retroalimentación, empoderamiento de los estudiantes y desarrollo de la competencia digital de los estudiantes. En ese sentido, el Marco Europeo para la Competencia Digital Docente se divide en 6 áreas (Compromiso profesional, Contenidos digitales, Enseñanza y aprendizaje, Evaluación y retroalimentación, Empoderamiento de los estudiantes, Desarrollo de la competencia digital de los estudiantes), cuales se detallan a continuación:

Área 1, Compromiso profesional: Esta área consiste no solo en el manejo de las tecnologías digitales con propósito de plantear mejoras en la de enseñanza, la comunicación y colaboración, sino también se evidencia a través de la búsqueda del bien común y la mejora constante en la organización y en el quehacer docente.

Área 2, Contenidos digitales: Se evidencia mediante de la el manejo eficaz y responsable de los recursos digitales. El docente es capaz de buscar, utilizar, crear y compartir contenidos digitales que respondan a los objetivos de aprendizaje y necesidades de los estudiantes de manera responsable respetando normativas y la propiedad intelectual.

Área 3, Enseñanza y aprendizaje: Esta área se centra en el uso eficaz de las tecnologías digitales; ello se evidencia a través del diseño, sistematización y ejecución del uso de tecnologías digitales. Asimismo, el docente es un mentor y guía que promueve la autonomía de sus estudiantes mediante entornos adecuados que faciliten monitorear y apoyar el proceso de aprendizaje.

Área 4, Evaluación y retroalimentación: Esta área consiste en el manejo de las estrategias digitales para mejorar los procesos de evaluación, ya que permite crear y facilitar enfoques de evaluación innovadores. Además, el docente emplea herramientas que facilitan monitorear el progreso de los estudiantes para brindar retroalimentación y autoevaluar sus estrategias de enseñanza para proponer mejoras.

Área 5, Empoderamiento de los estudiantes: Trata de la capacidad del docente para aprovechar las tecnologías digitales y proponer estrategias centradas en el alumno e impulsar el compromiso activo y hacer que se apropien de él. De igual manera, busca perfeccionar la inclusión y el compromiso del alumnado con su propio aprendizaje.

Área 6, Desarrollo de la competencia digital de los estudiantes: Esta área detalla las competencias que los docentes requieren para promover que los estudiantes desarrollen competencias que les permitan manejar de forma creativa y responsable las tecnologías digitales para buscar información, comunicarse, crear contenido y la resolución de problemas.

Luego de la descripción de las áreas que componen el Marco Europeo para la Competencia Digital Docente es necesario agregar que el marco propone un modelo de progresión para ayudar a los educadores a entender sus fortalezas y debilidades, y evaluar y potenciar el desarrollo de sus competencias digitales. En la tabla 1 se

evidencia la agrupación de las seis etapas o niveles, las cuales se realizaron según el uso de la tecnología digital; así como la descripción de cada una.

Tabla 1

Etapas del Marco Europeo para la Competencia Digital Docente

Agrupación	Niveles	Descripción
Los docentes analizan e interiorizan la nueva información y desarrollan prácticas digitales básicas.	A1 Novel	El docente reconoce el impacto de las tecnologías digitales para generar mejoras en su quehacer docente. No obstante, su poco manejo lo limita a emplearla solo para la programación de sus sesiones, las tareas administrativas o la comunicación.
	A2 Explorador	Los docentes están interesados en explorar el impacto de las tecnologías para mejorar su práctica pedagógica y profesional. Utilizan las tecnologías digitales sin seguir un enfoque integral o coherente.
Los docentes amplían su conocimiento e inician a desarrollar un pensamiento reflexivo sobre sus prácticas digitales.	B1 Integrador	Los docentes son capaces de utilizar las tecnologías en contextos diferentes para cumplir sus propósitos. Asimismo, las emplean de forma creativa para perfeccionar aspectos de su quehacer docente. No obstante, resulta necesario que el docente continúe mejorando su comprensión sobre las herramientas que mejor funcionan en diversas situaciones, para así lograr adaptar las tecnologías a estrategias y métodos que emplean en su centro de trabajo.
	B2 Experto	Los docentes son capaces de emplear con confianza diferentes tecnologías de manera creativa y crítica para lograr mejoras en las actividades que propone y en su quehacer docente.

		Las emplean en diferentes momentos con la finalidad de entender los beneficios e inconvenientes de las estrategias digitales; asimismo, muestran apertura a seguir aprendiendo.
Los docentes comparten sus conocimientos y son capaces de juzgar de forma crítica la práctica existente para plantear prácticas eficaces.	C1 Líder	Los docentes manejan una amplia recopilación de estrategias digitales adecuadas para cada situación. Desarrollan un pensamiento crítico y reflexivo sobre sus prácticas con la finalidad de seguir potenciando sus competencias. Asimismo, consideran valioso el diálogo reflexivo con, ya que ello les permite conocer nuevas ideas y propuestas del uso de la tecnología.
	C2 Pionero	Los docentes pioneros cuestionan constantemente la pertinencia de las prácticas digitales y pedagógicas contemporáneas. Analizan las limitaciones y desventajas, y buscan innovar y plantear mejoras en la educación con la finalidad de encontrar mejores enfoques y estrategias para lograr el aprendizaje significativo a través de las tecnologías.

Fuente: Elaboración propia a partir de Redecker y Punie, 2017.

1.3.2. Marco Común de Referencia de la Competencia Digital Docente

Si bien el marco surge de la adaptación del DigCompEdu, desarrolla una estructura amplia y común que facilita su adaptación a realidades específicas con sus propias demandas y necesidades. Asimismo, como bien lo resalta Ruiz (2022) tanto el DigCompEdu cómo el Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente “tienen como objetivo preparar a los docentes en la era digital para que estos se informen, desarrollen y evalúen las competencias digitales a los estudiantes, en este sentido, para evaluar una competencia hay que adquirirla” (pg. 22). Todo ello con la finalidad de promover el aprendizaje significativo, colaborativo, personalizado, motivador y pertinente (INTERF, 2022).

Considerando lo anterior, el marco Común de Competencia Digital Docente se divide en 5 áreas: Información y alfabetización informacional, Comunicación y colaboración, Creación de contenidos digitales, Seguridad y Resolución de problemas, las cuales se detallan a continuación:

Área 1, Compromiso profesional: Se enfatiza la relación entre un desempeño adecuado y el ejercicio profesional; es decir, un docente expresa su compromiso profesional a través del bienestar de sus estudiantes como en la promoción de un adecuado desarrollo intelectual, físico y psicológico. Asimismo, el desarrollo de las competencias digitales no depende únicamente del manejo de las tecnologías digitales; por el contrario, demanda un ejercicio responsable, seguro y crítico de las mismas.

Área 2, Contenidos digitales: Esta área consiste en la capacidad de gestionar contenidos digitales de forma efectiva, para adaptarlos a los objetivos de enseñanza-aprendizaje, a los estudiantes y al estilo de enseñanza. De igual manera, el docente debe ser capaz de estructurar, vincular, transformar, complementar y crear nuevos contenidos educativos digitales; asimismo, durante la creación y modificación debe considerar las normativas sobre derechos de autor y propiedad intelectual.

Área 3, Enseñanza y Aprendizaje: Se resalta la importancia del uso eficaz y eficiente de las tecnologías digitales con la finalidad de potenciar las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Igualmente, el docente diseña y planifica el uso de las tecnologías digitales para mejorar el aprendizaje del estudiante beneficiando el trabajo colaborativo y la autonomía

Área 4: Evaluación y retroalimentación: Esta área enfatiza a un docente competente capaz de emplear las tecnologías digitales para evaluar el aprendizaje de los estudiantes; asimismo, a través de esta puede monitorear su progreso para ofrecerles retroalimentación y formular mejoras en las estrategias de enseñanza y de evaluación.

Área 5: Empoderamiento del alumnado: Los docentes competentes emplean las tecnologías digitales para ofrecer a los estudiantes una variedad de actividades de aprendizaje adecuadas al nivel de competencia, intereses y necesidades de cada alumno.

Área 6: Desarrollo de la competencia digital del alumnado Esta área se enfoca en las competencias pedagógicas que permitirán que los estudiantes desarrollen su competencia digital con la finalidad de ejercer una ciudadanía activa,

responsable y crítica. Para ello, se resalta la importancia de la capacidad del docente para diseñar e implementar estrategias didácticas conformes a las particularidades y necesidades de su comunidad.

Luego de la descripción de las áreas que componen el MRCDD resulta necesario agregar que estas se organizan en tres bloques, los cuales facilitan su articulación con proyectos educativos o la organización del centro educativo. Teniendo en cuenta ello, se señala la organización de las áreas en la tabla 2:

Tabla 2
Bloques de la Competencia Digital Docente

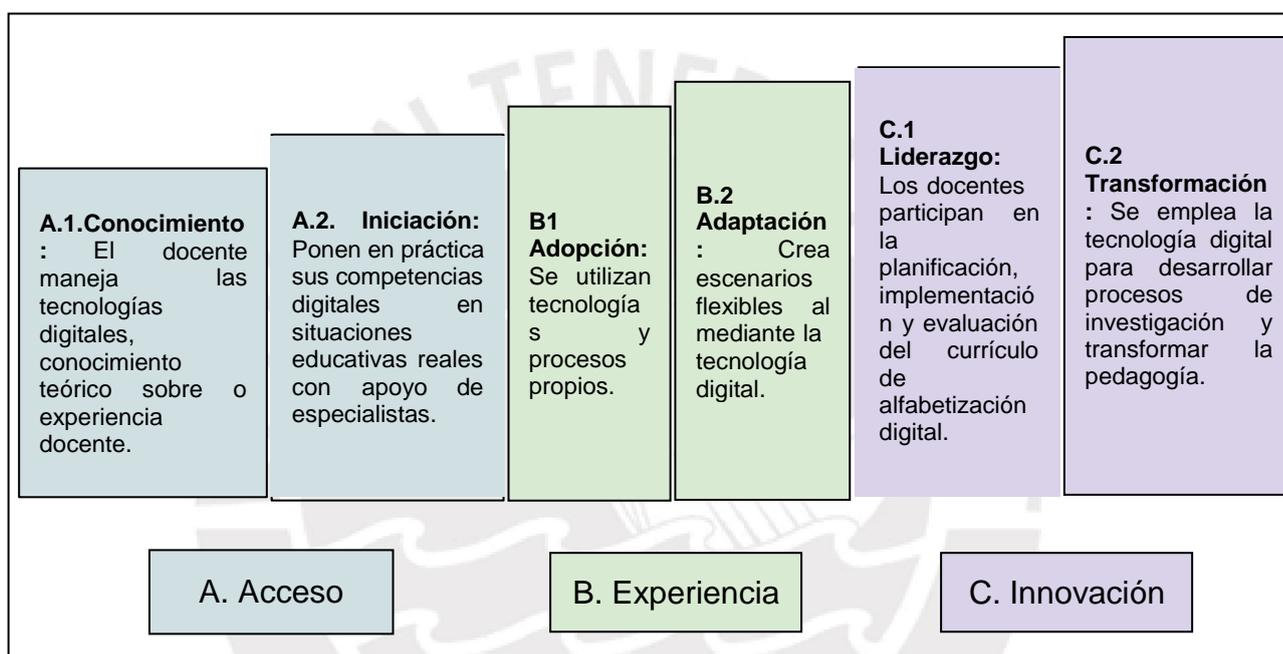
Bloque	Competencias profesionales de los educadores	Competencias pedagógicas de los educadores	Competencias de los estudiantes
Área	Compromiso profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos digitales • Enseñanza y aprendizaje • Evaluación y retroalimentación • Empoderamiento de los estudiantes 	Desarrollo de la competencia digital de los estudiantes
Objetivo	De carácter complementario a las competencias específicas pero indispensables para su ejercicio.	Competencias que le permiten a los docentes integrar las tecnologías digitales con la finalidad de plantear estrategias de enseñanza y aprendizaje eficientes, inclusivas e innovadoras.	Competencias pedagógicas aplicadas a la consecución de los objetivos de aprendizaje coherentes con el perfeccionamiento de la competencia digital de los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia a partir de INTERF, 2022

Siguiendo la misma línea, el Marco Común de Competencias Digitales propone seis niveles que se desarrollan de manera progresiva para alcanzar el dominio y la autonomía de cada una de las dimensiones. Este modelo no se basa únicamente en los niveles de conocimiento técnico que puede alcanzar el docente, sino también su crecimiento profesional y el uso de las tecnologías digitales en su quehacer. A continuación, se describen cada una de las etapas y niveles:

Figura 1

Etapas y niveles del Marco Común de Competencias Digitales

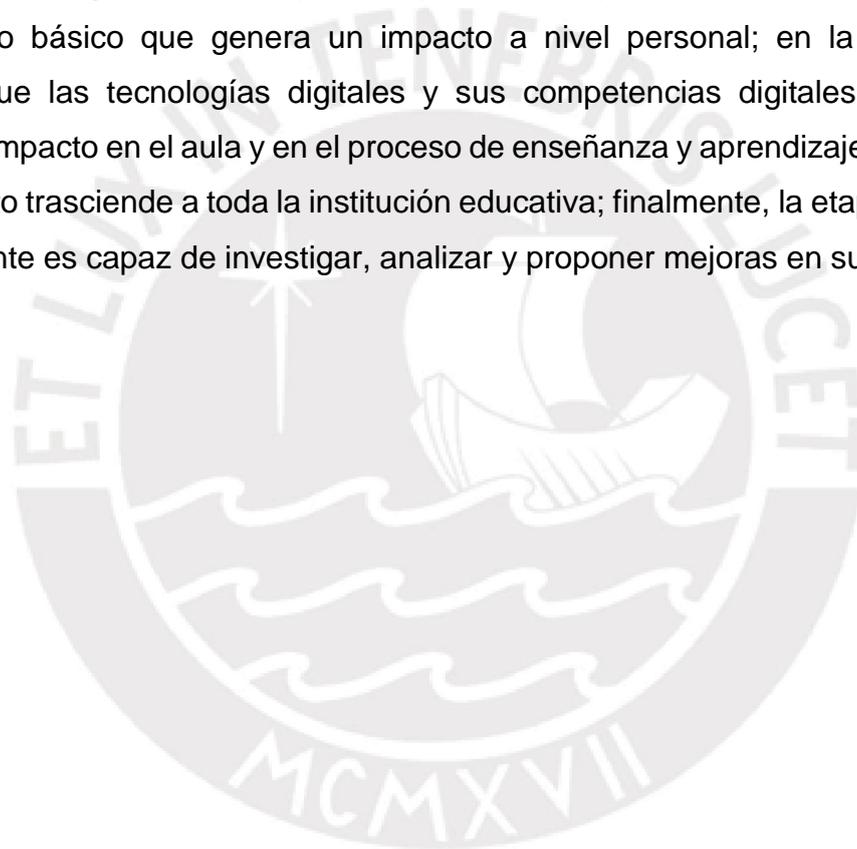


Fuente: Elaboración propia a partir de INTERF, 2022.

- **A. Acceso:** Etapa en la que el docente tiene manejo teórico sobre cómo usar las tecnologías digitales, aunque no se tiene un conocimiento sobre su uso práctico o no hay suficientes habilidades digitales para trabajar en el campo. En esta etapa, se enfatiza la adquisición de conocimientos, procedimientos y actitudes con la ayuda de un mentor.
- **B. Experiencia:** Período de acumulación de experiencia en la aplicación de conocimientos, procesos y relaciones con el uso de la tecnología digital en la práctica docente. Los docentes tienen una autonomía considerable en el uso práctico de las tecnologías digitales y son capaces de ayudar a otros docentes sin necesidad de asistencia.

- **C. Innovación:** Los educadores pueden realizar investigaciones, análisis y programas para desarrollar conocimientos y mejorar el uso de la tecnología digital, y mejorar las prácticas docentes y diseñar, monitorear y evaluar el plan de estudios del entorno de aprendizaje digital.

En síntesis, y recogiendo lo más importante de estas aportaciones, se destaca que los niveles y etapas reflejan la evolución del desarrollo de las competencias digitales docentes; en otras palabras, el modelo de progresión, permite evidenciar su transformación e impacto en el quehacer docente. Como se evidencia, y para fines de la presente investigación se comprende que en la etapa A el docente dispone de un conocimiento básico que genera un impacto a nivel personal; en la etapa B se evidencia que las tecnologías digitales y sus competencias digitales le permiten generar un impacto en el aula y en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En la etapa C1 el impacto trasciende a toda la institución educativa; finalmente, la etapa C2, indica que el docente es capaz de investigar, analizar y proponer mejoras en su profesión.



CAPÍTULO 2 DOMINIO DE LAS COMPETENCIAS DIGITALES

Recogiendo lo más resaltante del primer capítulo, se reconoce que la definición de las competencias digitales no ha surgido de la nada; por el contrario, esta evolucionado debido a los aportes de diferentes organizaciones e investigadores que han orientado su desarrollo, dependiendo de las necesidades y las características de los contextos en los que estos podían ser aplicados. No obstante, por motivos de la presente investigación, consideramos, a modo general, que la competencia digital docente es el conjunto de habilidades, actitudes y valores que le permiten al docente generar entornos de aprendizaje innovadores, eficientes e inclusivos a través del uso crítico y responsable de las tecnologías digitales. Asimismo, se espera que el impacto de las tecnologías digitales no solamente se vea reflejado en el estudiante, sino también en el entorno a través de propuestas que el docente pueda plantear para mejorar su institución educativa o su profesión.

Por lo que se refiere al segundo capítulo, el objetivo principal de este se centra en describir el dominio de las competencias digitales docentes a través de las etapas y niveles planteados en el Marco Común de Referencia de la Competencia Digital Docente (CDD). Considerando lo anterior, el presente capítulo se dividirá en tres núcleos temáticos. El primero se orienta a comentar sobre la clasificación de la CDD. El segundo busca enlistar y comentar las etapas, niveles y dominio de las CDD. Por último, el tercero pretende comentar sobre la percepción de los docentes sobre el dominio de sus competencias digitales docentes.

1.4. Hacia la clasificación de la competencia digital docente

Como se precisó en el capítulo anterior, existen dos Marcos que pueden ser empleados como guías para el desarrollo de las competencias digitales docentes. No obstante, considerando los objetivos y la realidad en la que se desarrolla la presente investigación, el Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente es el que mejor se adecua a las características del contexto a investigar. Asimismo, de las seis áreas presentadas párrafos arriba, abordaremos solamente dos áreas: el Área 2, contenidos digitales, y el Área 3, enseñanza y aprendizaje.

Por un lado, el área 2 contenidos digitales, abarca la capacidad del docente para estructurar, relacionar, modificar, añadir y crear nuevos contenidos educativos digitales con la finalidad de lograr adaptar los objetivos de aprendizaje y responder

efectivamente a las demandas y necesidades de su comunidad. Por otro lado, el área 3, enseñanza y aprendizaje, describe a un docente que hace uso eficaz y eficiente de las tecnologías digitales para potenciar estrategias de enseñanza y aprendizaje pertinentes que generen un impacto en el trabajo colaborativo y el desarrollo de la autonomía del alumnado. Considerando lo mencionado, a continuación, se detallan las competencias que comprenden cada una de las áreas desarrolladas en el Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (2020).

A. Área 1: Compromiso profesional

El Área 1 refiere al uso de las tecnologías digitales para lograr el crecimiento profesional a partir de la reflexión sobre la práctica docente. Para fines de la presente investigación se desarrollará la competencia Práctica reflexiva.

a. Práctica reflexiva

El docente demuestra la capacidad de reflexionar individual o colectivamente sobre su práctica pedagógica digital con la finalidad de plantear mejoras que impacten positivamente en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Así, se espera que el docente competente

- Reflexione sobre su práctica digital y pedagógica.
- Participe en la evaluación y actualización continua de estrategias digitales.
- Favorezca al perfeccionamiento de habilidades, políticas y enfoques sobre el manejo de las tecnologías digitales.
- Participe en investigaciones para el manejo creativo de las tecnologías digitales en contextos educativos.

B. Área 3: Enseñanza y aprendizaje

El Área 3 consta de cuatro competencias que reflejan la capacidad del docente para desarrollar herramientas digitales que le permitan guiar y apoyar a los alumnos de forma individual y colectiva. Asimismo, estas herramientas deben permitirles acompañar, orientar y facilitar el desarrollo del aprendizaje tanto cooperativo como autorregulado. En este caso, solo se desarrollará la competencia enseñanza y Orientación y apoyo en el aprendizaje:

a. Enseñanza

El docente demuestra capacidad al integrar de manera profesional, segura y eficaz las tecnologías digitales para aumentar la eficacia de los métodos de enseñanza. Crea y planifica programas de aprendizaje digital de manera efectiva y eficiente, asegurando que las herramientas, los recursos y los servicios funcionen durante la implementación del plan de estudios.

Entonces, el docente competente en la enseñanza

- Utiliza las tecnologías del aula para apoyar la enseñanza.
- Estructura sesiones que incluyan actividades digitales que refuercen el objetivo del aprendizaje respetando la normativa vigente.
- Analiza y reflexiona sobre el uso de las tecnologías digitales y la eficacia de las estrategias pedagógicas digitales en su quehacer docente.

b. Orientación y apoyo en el aprendizaje

El docente demuestra su capacidad al emplear las tecnologías y servicios digitales con la finalidad de optimizar la interacción con el alumnado. Asimismo, es capaz de ofrecer orientación y asistencia efectiva a través de las tecnologías.

Por lo que, el docente competente en la orientación y apoyo en el aprendizaje

- Utiliza herramientas que le permiten comunicarse con los estudiantes para responder con rapidez a preguntas y dudas.
- Plantea actividades de aprendizaje en entornos digitales considerando las necesidades del alumnado.
- Monitoriza digitalmente los registros del alumnado y ofrece asesoramiento es necesario, respetando sus derechos digitales.
- Manipula tecnologías digitales con la finalidad de realizar un seguimiento sobre el progreso del alumnado e intervenir cuando sea necesario

- Experimenta nuevos medios y formas para orientar y apoyar utilizando las tecnologías digitales.
- Utiliza estrategias para impedir la discriminación o expectativas inadecuadas en el alumnado, durante el desarrollo de sistemas que permitan monitorizar y formular respuestas automatizadas.

A modo de resumen, se desarrollan dos áreas que describen a un docente que cuenta con la capacidad de reflexionar sobre el uso de las tecnologías en el desarrollo de las sesiones con la finalidad de proponer mejoras constantes al momento de acompañar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Asimismo, es capaz de desarrollar herramientas digitales que le permitan guiar y apoyar a los alumnos permitiéndoles acompañar, orientar y facilitar el desarrollo del aprendizaje tanto cooperativo como autorregulado. Ambas áreas desarrollan competencias específicas que evidencian detalladamente los contenidos y acciones que reflejan la competencia digital de los docentes. No obstante, para fines de la presente investigación resulta necesario describir las etapas, niveles y dominio de cada competencia; en ese sentido, en el siguiente subtema se describen considerando el modelo de progresión.

1.5. Etapas, niveles de aptitud o dominio de la competencia digital docente

Antes de iniciar con el desarrollo del subtema, es imprescindible definir y determinar cuál el significado de etapas, niveles y dominio para la presente investigación. Como bien lo enfatiza Duschl, Maeng y Sezen (2011), citados por Rivero, Del Pozo, Solís, Azcárate y Porlán, las etapas o niveles suponen el crecimiento gradual y la ampliación del conocimiento de alguien sobre algo; en este caso, entre una etapa y otra se refleja una progresión sobre el aprendizaje del individuo. Siguiendo la misma línea, desde la perspectiva de Bermúdez, García, Lopez, Montero, De la Ossa, Puerta, Rojo y Sánchez (2011) el dominio hace referencia al grado de consecución; es decir, este se evidencia a través del nivel de profundización con el que se aborda una determinada competencia, por ejemplo.

Como se evidencia en las definiciones tanto una etapa, nivel o dominio hacen referencia al crecimiento sobre el manejo y/o conocimiento de una competencia. No obstante, cuando se revisa el modelo de progresión que se presenta en el Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente existen tres etapas que recogen dos

niveles cada una. En ese caso, los niveles de aptitud resultan ser una descripción más específica del dominio que se tiene sobre una competencia. Teniendo en cuenta ello, procedemos a realizar la descripción de las etapas y sus correspondientes niveles sobre el dominio de las competencias Práctica reflexiva, Enseñanza y Orientación y apoyo en el aprendizaje detallados en el Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (2022)

A. Área 1: Compromiso profesional

a. Práctica reflexiva

<p>Acceso: posee conocimiento y la capacidad para aplicar, con guía, modelos de análisis, reflexión y evaluación del uso de las tecnologías en su práctica.</p>	<p>A1. Maneja herramientas y modelos que le permiten realizar un análisis reflexivo sobre el uso de las tecnologías digitales en su quehacer docente.</p>	<p>A1.1. Distingue diversos modelos digitales y estudia su impacto e inconvenientes.</p> <p>A1.2. Cuenta con instrumentos que le permiten reflexionar sobre su quehacer docente.</p>
	<p>A2. Práctica reflexiva tutelada</p>	<p>A2.1. Reflexiona, con apoyo, sobre los diversos aspectos técnicos o metodológicos de su práctica digital.</p>
<p>Experiencia: analiza y aplica prácticas digitales en su aula.</p>	<p>B1. Analiza y reflexiona sobre el desarrollo de metodologías y tecnologías digitales.</p>	<p>B1.1. Identifica problemas en su práctica docente considerando las tecnologías digitales y el aporte de otros docentes para plantear soluciones pertinentes y estandarizadas.</p> <p>B1.2. Analiza la implementación de tecnologías digitales aplicadas en su quehacer.</p>

	B2. Mejora su desempeño profesional a través de la aplicación reflexiva de las tecnologías digitales.	B2.1. Estudia su práctica digital a través de la observación. B2.2. Adapta sus sesiones considerando el análisis general de su práctica. B2.3. Valora el impacto del uso de las tecnologías digitales en la práctica.
Innovación: investiga y evalúa sobre prácticas pedagógicas digitales.	C1. Analiza sus prácticas digitales y la de otros colegas.	C1.1. Planea, mediante la práctica reflexiva, procesos de mejoras. C1.2. Examina su práctica digital para plantear mejoras. C1.3. Guía a sus colegas, a través de la reflexión, para perfeccionar su práctica digital.
	C2. Investiga y lidera el impulso de procesos para una práctica reflexiva.	C2.1. Analiza el resultado de la práctica reflexiva en el perfeccionamiento del desempeño digitales docente. C2.2. Acompaña el desarrollo de investigaciones a través de la práctica reflexiva.

Elaboración a partir del Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (2022)

B. Área 3: Enseñanza y aprendizaje

a. Enseñanza

Acceso: posee conocimiento para integrar los recursos digitales en las prácticas educativas de	A1. Incluye tecnologías digitales en su programación.	A1.1. Conoce diferentes modelos educativos e integra tecnologías digitales compatibles con modelos para realizar funciones educativas. A1.2. Integra selectivamente los recursos digitales en su diseño curricular.
--	--	--

<p>manera planificada.</p>	<p>A2. Diseña la programación didáctica e implementa, con apoyo, las tecnologías digitales disponibles en su centro de trabajo.</p>	<p>A1.3. Maneja y comprende características básicas de recursos digitales para emplearlos en diferentes contextos.</p> <p>A2.1. Integra selectivamente, según el modelo educativo y con la ayuda de otros profesores, recursos digitales disponibles en el currículo</p> <p>A2.2. Aplica las programaciones didácticas a sus prácticas educativas y ayuda a resolver los problemas que puedan surgir al utilizar la tecnología digital en su desarrollo.</p>
<p>Experiencia: gestiona los recursos digitales de forma independiente, regular y con creatividad empleando recursos digitales.</p>	<p>B1. Emplea las tecnologías digitales y las incorpora en la programación de forma autónoma.</p>	<p>B1.1. Integra recursos digitales propuesto por su centro considerando el modelo educativo.</p> <p>B1.2. Usa y clasifica según características, el contexto y la modalidad de enseñanza los recursos digitales disponibles en el centro.</p> <p>B1.3. Evalúa la idoneidad de los recursos digitales de uso común para lograr los objetivos de aprendizaje.</p> <p>B1.4. Resuelve problemas comunes en la práctica educativa integrando tecnología digital y abordando problemas inesperados con soluciones creativas.</p>

	<p>B2. Adapta su práctica mediante las tecnologías digitales para iniciar contextos de enseñanza innovadores,</p>	<p>B2.1. Aplica prácticas innovadoras adaptándolas a través de los recursos digitales considerando necesidades de su contexto.</p> <p>B2.2. Integra tecnologías digitales de manera variada, selectiva y responsable en su programación y practica para alcanzar los objetivos de aprendizaje.</p> <p>B2.3. Resuelve problemas técnicos y formativos que surgen gracias al conocimiento teórico y práctico.</p> <p>B2.4. Apoya a sus colegas en la implementación de diversas tecnologías y la programación didáctica.</p>
<p>Innovación: investiga, experimenta y diseña nuevos modelos de aprendizaje basados en la integración de tecnología digital.</p>	<p>C1. Analiza y adapta el uso de las tecnologías digitales para optimizar las estrategias pedagógicas.</p>	<p>C1.1. Investiga estrategias para integrar recursos digitales en las prácticas docentes y programación didáctica.</p> <p>C1.2. Organiza el diseño de estrategias que integren las tecnologías digitales propuestas por el centro y que se alineen con proyectos educativos y estrategias.</p> <p>C1.3. Organiza la creación, adaptación y gestión de tecnologías digitales disponibles en su centro.</p> <p>C1.4. Plantea actividades orientadas al análisis de la inclusión de las tecnologías digitales según los modelos pedagógicos establecidos.</p>
	<p>C2. Investiga y transforma las prácticas de enseñanza y aprendizaje a</p>	<p>C2.1. Crea nuevos modelos para integrar recursos digitales en la práctica docente, desarrollando prácticas educativas y nuevas experiencias educativas que mejoren significativamente el aprendizaje.</p>

	través de la integración sistemática, segura y crítica de las tecnologías digitales.	C2.2. Desarrolla proyectos de investigación sobre el impacto de las tecnologías digitales en el proceso de aprendizaje.
--	--	--

Elaboración a partir del Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (2022).

b. Orientación y apoyo en el aprendizaje

Acceso: muestra conocimientos y comprensión sobre el manejo de tecnologías digitales con la finalidad de guiar a los estudiantes durante su proceso de aprendizaje.	<p>A1. Dispone de habilidades para la comunicación e interacción en diferentes entornos de enseñanza y aprendizaje, y para ofrecer apoyo a sus estudiantes.</p>	<p>A1.1. Maneja varias técnicas digitales para interactuar y comunicarse para brindar apoyo y retroalimentación.</p> <p>A1.2. Maneja herramientas y recursos digitales de monitorización para apoyar a sus estudiantes.</p> <p>A1.3. Identifica los problemas de aprendizaje y plantea soluciones a través de las tecnologías digitales.</p> <p>A1.4. Emplea normativas de protección de datos al seleccionar las tecnologías de comunicación, interacción y monitorización.</p>
	<p>A2. Utiliza las tecnologías digitales, con asesoramiento, para guiar y redirigir el aprendizaje de los estudiantes.</p>	<p>A2.1. Escoge y aplica, con guía, tecnologías digitales de comunicación e interacción planteadas por su centro de trabajo con la finalidad de guiar a los estudiantes.</p> <p>A2.2. Estructura y explota las tecnologías digitales proporcionadas por la I. E. con la finalidad de recoger información sobre el aprendizaje de los estudiantes.</p>

		<p>A2.3. Incluye orientaciones para la realización tareas y para apoyar el aprendizaje del alumnado a través tecnologías digitales con el asesoramiento y supervisión de otros profesores.</p> <p>A2.4. Aplica, con supervisión de colegas, protocolos que le permiten proteger los datos y derechos de autor durante la comunicación de sus alumnos.</p>
<p>Experiencia: trabaja de manera independiente y demuestra capacidad para adaptar la tecnología digital a nuevos contextos para brindar apoyo y orientación a los estudiantes durante sus estudios.</p>	<p>B1. Incorpora de forma independiente tecnologías digitales para la interacción, comunicación y seguimiento del proceso educativo.</p> <p>B2. Adecua y difunde diversas estrategias y tecnologías digitales que permiten</p>	<p>B1.1. Se relaciona, a través de las tecnologías digitales, con su alumnado para apoyarlos y orientación durante el aprendizaje.</p> <p>B1.2. Maneja las tecnologías digitales del centro con la finalidad de recopilar retroalimentación sobre la actividad del alumnado y los desafíos de aprendizaje con el fin de intervenir.</p> <p>B1.3. Incluye las tecnologías digitales para trabajar las dificultades que surgen durante el proceso de aprendizaje.</p> <p>B1.4. Aplica los derechos de protección de datos y garantías digitales establecidos por el centro.</p> <p>B2.1. Comunica estrategias de comunicación e interacción con los alumnos y utiliza las tecnologías digitales disponibles para responder a situaciones de aprendizaje, con la</p>

	<p>monitorizar, comunicarse e interactuar con la finalidad de mejorar el proceso de aprendizaje.</p>	<p>finalidad de mejorar el apoyo y la orientación.</p> <p>B2.2. Adecua estrategias para conseguir información sobre el proceso de aprendizaje de su alumnado con la finalidad de ayudar y orientarlos.</p> <p>B2.3. Aplica estrategias de pensamiento computacional que le permitan desarrollar procesos que le faciliten la organización de problemas concretos que su alumnado puede presentar.</p> <p>B2.4. Ofrece soporte a otros docentes para brindar orientaciones y apoyo al alumnado.</p>
<p>Innovación: Es capaz de investigar y desarrollar nuevas rutas, a través tecnologías digitales, para apoyar y orientar el proceso de aprendizaje</p>	<p>C1. Evalúa y coordina acciones del centro proporcionar apoyo y orientación al alumnado en sus aprendizajes a través de tecnologías digitales.</p> <p>C2. Investiga y diseña nuevos</p>	<p>C1.1. Organiza o participa del estudio y valoración de la competitividad de las tecnologías digitales disponibles para la interacción, comunicación y seguimiento de los procesos de aprendizaje.</p> <p>C1.2. Distingue las funcionalidades de las tecnologías digitales que permiten la monitorización del aprendizaje.</p> <p>C1.3. Brinda recomendaciones, seguimiento y lineamientos al profesorado sobre las tecnologías digitales para la interacción y la monitorización de los procesos de aprendizaje.</p> <p>C2.1. Estudia el impacto de diversos modelos y estrategias de</p>

	<p>modelos de guía y orientación a los estudiantes durante los procesos de aprendizaje a través de las tecnologías digitales.</p>	<p>comunicación e interacción considerando aspectos técnicos como didácticos.</p> <p>C2.2. Experimenta con tecnologías emergentes para ofrecer orientación y apoyo al alumnado evitando discriminación y certificando la protección de datos y derechos digitales.</p> <p>C2.3. Desarrolla modelos innovadores de intervención docente para ofrecer apoyo y orientación a través de las tecnologías digitales.</p>
--	---	--

Elaboración a partir del Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (2022).

Como se evidencia en el presente apartado, el objetivo principal de este se centra en desarrollar detalladamente las competencias digitales docentes que responden a las áreas 1, compromiso profesional, y 3, enseñanza y aprendizaje. La primera detalla la capacidad del docente respecto al nivel de reflexión sobre su práctica docente a través de las tecnologías digitales con la finalidad de apoyar y orientar al alumnado durante los procesos de aprendizaje. Por su parte, la segunda se centra en evidenciar la capacidad del docente en la integración profesional, segura y eficaz de las tecnologías digitales para aumentar la eficacia de los métodos de enseñanza.

1.6. Percepciones sobre el dominio de la competencia digital

La presente investigación está centrada en las percepciones docentes; por ello, en la siguiente sección se desarrolla el concepto de la misma con la finalidad de justificar el título de la investigación y determinar la definición que se empleará para el propósito de la misma. Como lo plantea Leonardo (2004) define el concepto de percepción como aquel proceso a través del cual se extrae y selecciona información pertinente, que permite crear un estado de claridad para actuar con mayor lógica y coherencia. Por su parte, Piaget (2013), citado por Gallegos (2018), agrega que la

percepción es un proceso cognitivo que implica factores que impactan sobre categorías mentales, las cuales se van construyendo y reconfigurando constantemente. De esta forma, la percepción se convierte en el acto de comparar el nuevo estímulo con ideas previamente formuladas que debemos constantemente categorizar.

Al respecto, Gorostiaga (2012) añade que la percepción es un proceso que, a través de factores psicológicos, biológicos y la experiencia, crea una realidad interna. Este consta en recibir, analizar, interpretar y almacenar los estímulos los cuales son individuales, ya que dependerá de las experiencias pasadas y necesidades vitales de cada individuo.

Con base en lo anterior, se entenderá percepción como la suma total de creencias, ideas y prejuicios que tiene un individuo sobre algo en particular. No obstante, con la finalidad de complementar las ideas previas es pertinente presentar la reflexión de Babad, Bernieri & Rosenthal (citados por Mol, Jolles, Boerma, 2016) desarrollan, específicamente, la definición de la percepción docente. Desde su punto de vista, las creencias de los docentes influyen tanto en sus percepciones como en sus comportamientos hacia los niños, aunque muchos no son conscientes de ello.

De todo lo mencionado anteriormente, se concluye que para esta investigación la percepción es comprendida como la suma total de creencias, ideas y prejuicios que tiene un individuo sobre algo en particular. Dicha percepción se ve influenciada por los sentidos, experiencias, vivencias anteriores; asimismo, las percepciones docentes generan un impacto en sus comportamientos, vínculos y predisposición a nuevas experiencias.

PARTE II: INVESTIGACIÓN

Capítulo 1: Diseño metodológico

1.1. Diseño de la investigación

En el presente apartado, se desarrollarán los lineamientos que han guiado el desarrollo de la presente investigación. Por consiguiente, se presentará el enfoque, tipo, pregunta de investigación, los objetivos, criterios de inclusión y exclusión de informantes, las técnicas e instrumentos que se aplicaron; así como, el proceso de validación de estos, el tipo de técnica para organizar y analizar la información, y los principios que orientan la investigación.

1.2. Enfoque y tipo de la investigación

El enfoque metodológico que mejor responde al objetivo de la presente investigación es el cualitativo. Ello se sustenta a través de la perspectiva de Cáceres (2008), y Flores, Gómez y Jiménez (1999) quienes afirman que, al ser un ambiente social en el que la investigación se llevará a cabo, este nos permitirá comprender e interpretar la realidad que rodea la investigación para así generar un análisis más profundo y significativo. Siguiendo la misma línea, Ander-Egg (2011) y Creswell (2014) agregan que a través de este enfoque se abordará la realidad en su dinamismo, lo que, finalmente, nos permitirá captar cómo las personas aplican pautas culturales y percepciones a situaciones concretas.

Por su parte, Hernández, Fernández y Baptista (2014) indican que el principal propósito es la reconstrucción de una realidad desde la mirada de actores de un sistema social y, para lograr ello, la flexibilidad de este enfoque permite que tanto la literatura inicial como las técnicas y fuentes que actualmente se plantean puedan ser modificadas con el fin de que la investigación sea factible dentro de un contexto sujeto a cambios constantes. En efecto, estas características nos permitirán observar, interpretar, comprender y adaptarnos a la realidad dinámica y compuesta como lo es un aula. Asimismo, la relación directa con el objeto de estudio facilitará la recuperación de datos adicionales o emergentes que complementen y guíen la investigación.

Respecto al tipo de la presente investigación, esta es descriptiva, ya que, debido a que esta se centra “en caracterizar un fenómeno o situación concreta indicando sus rasgos más peculiares o diferenciadores” (Morales, 2012, p.2), se podrá

conocer sobre el objeto de estudio a través de una descripción y posterior análisis de lo observado, lo cual, finalmente, nos permitirá comprender e interpretar nuestro objeto de estudio. Así pues, su objetivo se centra en conocer una situación o actitud predominante a través de su observación y descripción exacta permitiendo a los investigadores realizar hipótesis y resumir información que los llevarán a obtener resultados significativos que contribuyan al conocimiento (Morales, 2012; Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Teniendo en cuenta todo ello, debido a que la presente investigación se orienta a describir cómo es el desarrollo de las competencias informacionales dentro de las aulas del cuarto ciclo, las características del tipo de investigación descriptiva nos permitirán aprovechar este espacio para trazar y comprender el fenómeno previamente definido.

1.3. Objetivos y categoría de la investigación

Pregunta de investigación:

¿Cuáles son las percepciones que tienen los docentes de primaria sobre sus competencias digitales en el contexto post emergencia sanitaria en una institución educativa privada de Lima Metropolitana?

Objetivo general:

Analizar las percepciones de los docentes de primaria sobre sus competencias digitales en el contexto post emergencia sanitaria en una institución educativa privada de Lima Metropolitana.

Objetivos específicos:

- Identificar las percepciones docentes sobre la importancia de las competencias digitales.
- Describir las percepciones docentes sobre su dominio de competencias digitales durante y post emergencia sanitaria.

Definición de categorías

De acuerdo a lo planteado por Rico de Alonso, Alonso, Rodríguez, Díaz y Castillo (2002) las categorías tienen como objetivo organizar la realidad a estudiar. Es decir, estas permitirán que el fenómeno a estudiar sea accesible, ya que se subdividirá en partes mucho más concretas con el fin de orientar la recolección y el análisis de la

información. Finalmente, es importante resaltar, que la definición preliminar de estas categorías no impide que puedan agregarse nuevas que surjan durante la recolección de información. Teniendo en cuenta ello, surgen las siguientes categorías y subcategorías:

Tabla 3

Cuadro de categorías, subcategorías de estudio e instrumento de investigación

Categorías de estudio	Subcategorías de estudio	Instrumento
Importancia de las competencias digitales	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento teórico sobre las competencias digitales en la práctica docente • Conocimiento reflexivo sobre las competencias digitales en la práctica docente. 	Entrevista
Dominio de competencias digitales	<ul style="list-style-type: none"> • Integración de los recursos digitales en la práctica docente • Uso de las tecnologías digitales para apoyar el aprendizaje del alumnado. 	

Elaboración propia a partir de la matriz de consistencia de la investigación.

1.4. Fuentes informantes

De igual manera, el definir los informantes de la presente investigación es de suma importancia, ya que Alejo y Osorio (2016) mencionan que el enfoque cualitativo no solo busca la adquisición de información, sino que se espera aprender a través de las experiencias y puntos de vistas de los individuos. Debido a ello, Galeano (2020), y Alejo y Osorio (2016) agregan que tanto las fuentes como informantes se convierten en el medio a través del cual se obtiene información, ya que ofrecen su perspectiva sobre el objeto a investigar. Considerando lo presentado, el estudio se realizará con base a un muestreo no probabilístico por conveniencia; en otras palabras, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las condiciones que nos permiten hacer el muestreo (Scharager y Reyes, 2001; Otzen y Manterola, 2017).

Para efectos de la investigación, se precisa los criterios de inclusión que se consideraron para seleccionar a los docentes:

- Primero, se consideran como informantes a todos aquellos docentes forman parte del equipo de primer grado.
- Segundo, los docentes deben haber trabajado en primer grado al menos los 3 últimos años.
- Tercero, los docentes deben haber laborado en la institución mínimo 3 años, incluyendo el año en donde inició la pandemia.

1.5. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

Teniendo en cuenta las características del enfoque cualitativo y las demandas del mismo, la técnica más idónea, que nos permitirá recopilar los datos pertinentes para la presente investigación será la entrevista. Esta nos permitirá generar un diálogo o conversación con el entrevistado; asimismo, podremos hablar sobre un tema previamente determinado con el fin de lograr la obtención de la información necesaria para su investigación. Esta técnica se caracteriza por su profundidad, ya que es posible la recuperación de una gran cantidad de aspectos y detalles que podrían generar la formulación de una categoría emergente. Para efectos de la investigación, una entrevista semiestructurada nos brindará de la flexibilidad necesaria para poder realizar preguntar complementarios que nos permitan abordar a más detalle algunos aspectos que irán surgiendo durante este proceso (Fidias, 2012; Ander-Egg, 2011; Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Respecto al instrumento que se empleará para la entrevista semiestructurada será una guía de entrevista (ver anexo 3), la cual nos permitirá plantear preguntas abiertas que darán la libertad y posibilidad de recopilar datos emergentes que complementen la investigación. Por otro lado, con el fin de conservar las ideas que surgieron se hará uso de una grabadora o un cuaderno de notas; ello dependerá del entrevistado (Hernández, Fernández y Baptista, 2014; Campoy y Gomes, 2009; Ñaupas, et.al., 2018). Asimismo, cada docente entrevistado firmará un consentimiento informado en donde se le invita a participar de la investigación. Al firmar los lineamientos establecidos se autoriza que la información recolectada pueda ser utilizada en la elaboración de análisis de resultados (ver anexo 2).

1.6. Técnicas para la organización, procedimiento y análisis

Previo a la aplicación del instrumento se realizó el diseño y guía de la entrevista semiestructurada donde se precisó los objetivos, las fuentes, las categorías y subcategorías. Como paso previo a la aplicación de los instrumentos, se procedió con el proceso de validación, para ello se solicitó la colaboración de 2 docentes en calidad de expertos: Mag. Gabriela Gonzales y la Mag. Sylvana Valdivia, ambas especialistas en temas de educación y tecnología.

Para proceder con la validación, nos contactamos con los docentes quienes recibieron una carta donde se expuso la importancia de contar con sus observaciones para la validación de las categorías, preguntas e ítems que se seleccionaron (ver anexo 4). Una vez listos los documentos correspondientes se procedió a enviar a cada docente un correo electrónico con 2 archivos:

- Una carta para solicitar formalmente su apoyo y participación en calidad de experto/a.
- La matriz de consistencia
- Un documento con el diseño de la técnica de la entrevista y la guía de entrevista
- La ficha de evaluación de instrumentos

Parte del proceso de validación de instrumentos fue esperar la respuesta de los docentes. Es importante contemplar que cuentan con un aproximado de 15 días para responder por lo que se debe considerar preparar esta fase de la investigación con tiempo. Asimismo, como parte de este proceso los especialistas pueden sugerir cambiar la redacción de la pregunta con la finalidad de que sea más clara, plantear nuevas preguntas, cambiar de categorías o hasta eliminarlas. Es necesario que dichas observaciones sean evaluadas, ya que tiene como objetivo que los instrumentos a aplicar sean coherentes y respondan al objetivo de la investigación.

Por último, las sugerencias, comentarios y observaciones que se realizaron se pueden apreciar en las siguientes tablas:

Docente 1

Preguntas	Observaciones
¿Considera que conoce y maneja adecuadamente los recursos digitales que cuenta en el aula? (Smart board, pc)	Recomiendo reconsiderar o eliminar esta subcategoría. No se logra entender el vínculo entre la palabra "enseñanza" y lo que se pregunta. Si se desea indagar cómo usa los recursos para enseñar, se tendría que hacer desde las otras subcategorías siguientes.
¿Cómo maneja y se siente durante los momentos en los que se presentan problemas técnicos?	
¿Suele compartir con sus compañeros los pros y contras detectados al utilizar un determinado recurso digital?	
¿Considera que su planificación integra actividades en las que se requiere la utilización de tecnologías digitales?	
¿Qué estrategias emplea durante la búsqueda de contenidos digitales? (Utiliza plataformas que le brinda el colegio, las que son de libre acceso o cuenta con suscripción)	Esta parte: (Utiliza plataformas que le brinda el colegio, las que son de libre acceso o cuenta con suscripción), podría plantearse como una pregunta adicional. Si es que fuera otra pregunta, debería ir sin paréntesis y con signos.
¿Organiza de alguna forma las plataformas y contenidos que más le llamaron la atención? (los agrega a favoritos, o tiene un Excel o Word con los links)	¿Serían dos preguntas? ¿Se les dará opciones?

Docente 2

Preguntas	Observaciones

<p>¿Considera que conoce y maneja adecuadamente los recursos digitales que cuenta en el aula? (Smart board, pc)</p>	<p>Sugiero evaluar el alcance de esta categoría. No se logra entender bien cómo está relacionado temas técnicos con la categoría de enseñanza (pregunta 1, 2, 3). Se recomienda revisar la fuente de donde se extrajo esta categoría para analizar su pertinencia.</p>
<p>¿Cómo maneja y se siente durante los momentos en los que se presentan problemas técnicos?</p>	<p>En lo que respecta a la 4ta pregunta, revisar cohesión de la pregunta, no queda clara la formulación de la misma.</p>
<p>¿Suele compartir con sus compañeros los pros y contras detectados al utilizar un determinado recurso digital?</p>	
<p>¿Considera que su planificación integra actividades en las que se requiere la utilización de tecnologías digitales?</p>	<p>Sugiero revisar esta pregunta. Según la literatura, se definen como criterios para la búsqueda y selección de contenido y/o información.</p>
<p>En esta nueva presencialidad, ¿qué aprendizajes considera que ha tomado de los dos últimos años de educación remota?</p>	<p>Sugiero revisar la claridad de la pregunta. Podría ser, sugiero ¿Cuáles son los aprendizajes adquiridos durante los dos últimos años de educación remota, en el marco de la pandemia?</p>

Posterior a ello se procedió a incorporar las sugerencias de los expertos antes de aplicar los instrumentos.

1.7. Técnicas para la organización y análisis de los datos

Después de aplicar la entrevista, se procedió a organizar la información obtenida a través del instrumento utilizado; para ello, se realizó la transcripción en una matriz de análisis y se codificó a los entrevistados con el código DE# (Docente Entrevistado #). Como lo hace notar Hernández de la Torre y González (2020) su

principal opción es organizar el contenido a través de códigos y objetivos, para presentar los datos, relacionarlos e incluso compararlos con la finalidad de extraer de los resultados más relevantes. Conjuntamente, con estas matrices el investigador puede reflexionar sobre los resultados, compararlos y construir las ideas para determinar sus principales hallazgos (ver anexo 5).

Luego de la organización de los datos obtenidos, se procedió con el análisis; para ello, se empleó el Open Coding a través del cual se expresan los datos en forma de conceptos. La finalidad de este es codificar los datos en función de las distintas categorías que van surgiendo, las cuales responden a las categorías planteadas (Hernández, 2014) (ver anexo 6).

1.8. Principios de la ética en la investigación

Finalmente, enfatizamos que los principios de ética de la investigación son parte de cada uno de los elementos de la presente investigación. Ello se puede apreciar, en primer lugar, a través del uso adecuado de las normas APA séptima edición para el citado de la información extraída de las fuentes bibliográficas, del mismo modo, se procederá con rigurosidad técnica para organizar, interpretar y analizar la información, asegurando la veracidad y confiabilidad de toda la data; esto refleja nuestro compromiso con el principio de integridad científica. En segundo lugar, el principio referido al respeto por las personas, se ve reflejado a través de nuestra inclusión paulatina y respetuosa dentro del espacio a investigar; asimismo, el uso del consentimiento informado refleja nuestro compromiso por comunicar nuestros objetivos y respetar los derechos del participante. Por último, el principio de justicia se verá reflejado al actuar con justicia y respeto hacia los participantes involucrados en el estudio; asimismo, se generará un espacio para la comunicación de los principales resultados del estudio, una vez que ésta haya concluido (Comité de ética de la investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2016).

CAPÍTULO 2 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En este bloque se desarrolla el análisis e interpretación de los resultados obtenidos a partir del instrumento aplicado a 4 docentes del nivel primaria, con el propósito de responder a los objetivos relacionados a sus percepciones sobre sus competencias digitales en el contexto post emergencia sanitaria.

Todo ello, se llevó a cabo siguiendo los aspectos a considerar en los procesos de análisis e interpretación. Cabe resaltar que se asignó como siglas DE# la cual significa Docente Entrevistado #. Dichos resultados han sido organizados en base a las categoría y subcategoría propuestas en la matriz de consistencia (ver anexo 1) y, posteriormente, en función a la matriz organización de información (ver anexo 5), lo cual facilitó el análisis. A continuación, se exponen los resultados obtenidos.

1.1. Categoría 1: Importancia de las competencias digitales

En este primer apartado, se analizan e interpretan los resultados respecto a la perspectiva de los docentes sobre su conocimiento teórico y reflexivo sobre las competencias digitales en su práctica docente con el fin de comprobar el primer objetivo específico; identificar las percepciones docentes sobre la importancia de las competencias digitales. De esta manera, se consideran 2 subcategorías: conocimiento teórico sobre las competencias digitales en la práctica docente y conocimiento reflexivo sobre las competencias digitales en la práctica docente.

Subcategoría: Conocimiento teórico sobre las competencias digitales en la práctica docente

Esta subcategoría busca identificar las percepciones docentes sobre su conocimiento teórico respecto a la conceptualización de las competencias digitales. Luego de la organización de la información se identificó que los entrevistados coinciden al mencionar que competencias digitales son el conjunto de habilidades que les permite manejar las tecnologías digitales. Adicionalmente, DE2 agrega que estas competencias son “para el bien de los chicos, para el desarrollo de sus lecciones y para nuestro crecimiento profesional”. Siguiendo la misma línea, tanto DE3 y DE4 añaden que el impacto de las tecnologías digitales no solo se relaciona con el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante, sino que también los docentes pueden

aprovecharlas para “investigar, capacitarse y para poder crecer profesionalmente” (DE3) si es que “son utilizadas de forma eficaz” (DE4).

Al respecto, autores como Cagua, Moreta y Arce (2021) y Gisbert y Esteve (2016) coinciden con los hallazgos al sostener que las competencias digitales son el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y estrategias que el individuo emplea durante el uso crítico y seguro de medios, recursos y herramientas digitales. Asimismo, el Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (2022), agrega que las competencias digitales son la integración de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes que permiten la implementación de las tecnologías digitales para resolver los problemas e imprevistos que pudieran presentarse. En ese sentido, los hallazgos evidencian que los docentes reconocen que las competencias digitales son aquellas habilidades prácticas que les permiten aprovechar los entornos virtuales para no solo promover el aprendizaje de sus estudiantes, sino que también impacta en su renacimiento profesional.

En cuanto a las características de un docente que es competente digital se señala que este debe “manejar diferentes tipos de plataforma; prender y apagar el pc; manejar el smartboard” (DE1). Asimismo, “debe contar con un amplio bagaje de herramientas y recursos que le permitan desarrollar y mejorar sus sesiones, Además es importante que sepa seleccionar cuál de estas mejor responde a su objetivo de la sesión” (DE2). Siguiendo la misma línea, debe ser capaz de “elaborar presentaciones, fichas, actividades” (DE3). Frente a ello se observa que los docentes coinciden con lo planteado por DigCompEdu (2017) quien sostiene que un docente competente hace uso de las tecnologías digitales para generar estrategias eficientes, inclusivas e innovadoras que preparen a los estudiantes para su participación en la sociedad.

Otro hallazgo se relaciona con la seguridad que el docente debe ofrecer al estudiante a través de las tecnologías digitales. En ese sentido, “estaría relacionado con la seguridad para los niños y el docente; por ejemplo, cuando entramos a alguna plataforma debemos asegurarnos de que no nos pidan datos personales o que nos derive a otras páginas que pueden distraer o perjudicar a los niños” (DE2). Ante ello, Tejada y Pozo (2018) enfatizan que es necesario considerar que esta no se basa solo en el dominio instrumental, sino que se debe considerar su uso seguro y crítico.

Dichos hallazgos evidencian que los docentes cuentan con un conocimiento parcial de la definición y las características de un docente competente digital. Como se desarrolla en el Marco Común de Referencia de la Competencia Digital Docente (2022), un docente competente se caracteriza por no solo hacer uso de las tecnologías digitales para plantear mejoras en el proceso de enseñanza, la comunicación y colaboración, sino también para la innovación continua en la organización y en el quehacer del docente. Asimismo, el docente debe ser capaz de buscar, utilizar, crear y compartir contenidos digitales que respondan a los objetivos de aprendizaje y necesidades de los estudiantes de manera responsable respetando normativas y la propiedad intelectual.

Subcategoría: Conocimiento reflexivo sobre las competencias digitales en la práctica docente.

En base a las entrevistas realizadas, se obtuvo que la relevancia de las competencias digitales para los docentes se centra principalmente en las demandas del contexto: “Hoy en día los chicos manejan tan bien la tecnología; entonces, el docente tiene que mantenerse al día. En ese caso es importante que los docentes cuenten con las competencias digitales porque el contexto te lo demanda” (DE1). Asimismo, DE2 añade que “la educación tradicional ya no es suficiente; además, la tecnología te ofrece muchas facilidades, te ahorra tiempo para planificar tus clases, hay mayor conectividad con ideas de otros profesores”. Al respecto, autores como Alemán y García, 2018; Lores, Sánchez y García, 2019 coinciden en que las competencias básicas resultan insuficientes y la necesidad de adquirir nuevos conocimientos y habilidades se transforman en una prioridad para el sistema educativo. En ese sentido, la significatividad de las TIC hace que la competencia digital sea una de las principales competencias que debe desarrollar la ciudadanía para desenvolverse en la sociedad actual y futura (Tejada y Pozos, 2018).

Otro hallazgo que se relaciona con la relevancia de las competencias digitales en la práctica revela que para los docentes contar con estas les permite desarrollar actividades divertidas, relevantes y significativas para los estudiantes; asimismo, cuentan con un abanico de posibilidades y estilos para desarrollar sus sesiones y promover su propio aprendizaje:

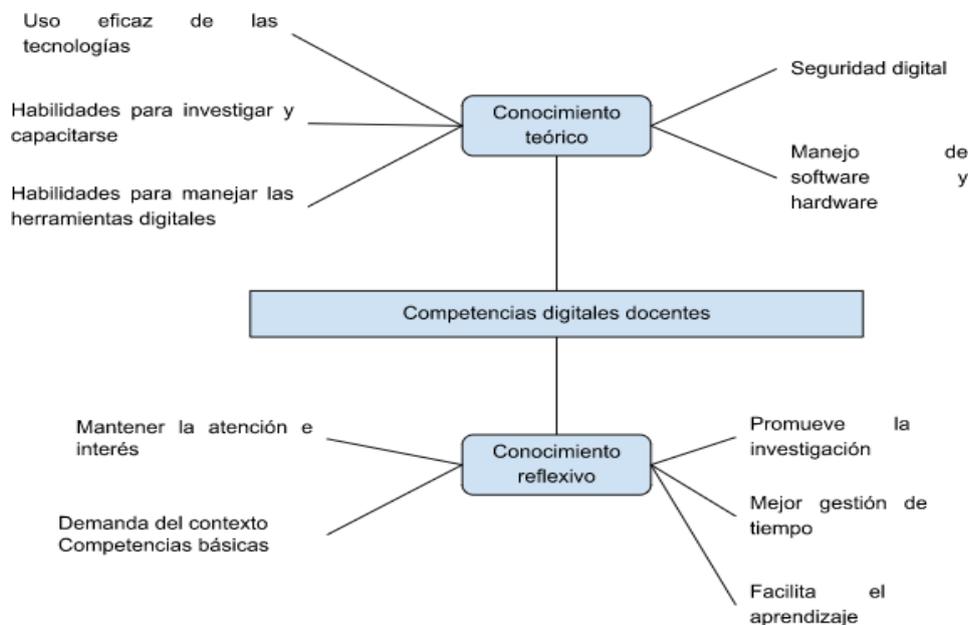
“permite trabajar de forma interactiva, tiene el tema de las gamificaciones que permiten enganchar a los chicos y trabajar de manera más efectiva. Además, tiene juegos para descansos activos que también son un beneficio. Entonces todas estas herramientas que ya han sido creadas por gente especializada definitivamente son un plus porque nos permiten ahorrar tiempo dentro de la planificación, pero también nos dan acceso a una gran cantidad de actividades que son pertinentes y definitivamente promueven y facilitan el aprendizaje de los chicos” (DE2).

Desde la perspectiva de autores, más allá de una necesidad del contexto, la introducción de las tecnologías en las aulas ha evidenciado la posibilidad de mejorar la calidad educativa, ya que se accede a modelos e infraestructuras tecnológicas que permiten potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Pérez, Mercado, Martínez, Mena y Partida, 2018). De igual manera, tal como lo mencionan Bustos y Román (2011), integrar las TIC en el entorno educativo resulta ser beneficioso para toda la comunidad educativa, porque promueven el desarrollo de una reflexión crítica sobre su ciudadanía en el mundo digital, lo cual les permite ser agentes de cambio.

En esta categoría resalta que los docentes, a través de la entrevista, demuestran sus percepciones sobre la importancia de las competencias digitales para la sociedad y su quehacer profesional. Ello se refleja cuando explican qué son las competencias digitales, ya que no sólo mencionan que son un conjunto de habilidades, destrezas o actitudes que les permiten manejar las competencias digitales, sino que estas les permite innovar en su quehacer y aprovechar los entornos virtuales para promover su aprendizaje. En esa línea, si bien las percepciones de los docentes no muestran un conocimiento detallado de la literatura planteada en el marco, se evidencia que reconocen la importancia de las competencias digitales. En tal sentido, considerando lo establecido en el marco teórico, el docente demuestra la capacidad para analizar su práctica pedagógica digital y evalúa su aplicación en el aula considerando su pertinencia e impacto en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

Figura 2

Hallazgos emergentes sobre el conocimiento teórico y reflexivo de las competencias digitales docentes



Elaboración propia

Esta figura muestra a modo de conclusión los principales elementos emergentes del primer objetivo específico de estudio. Por ello, se presenta la relación de la categoría con las subcategorías de la investigación y los principales elementos emergentes de los cuales se destacan los aspectos más relevantes.

1.2. Categoría 2: Percepciones docentes sobre su dominio de competencias digitales

Este segundo apartado muestra el análisis e interpretación de datos relacionados al segundo objetivo específico de la presente investigación: describir las percepciones docentes sobre su dominio de competencias digitales durante y post emergencia sanitaria. De esta manera, se consideran dos subcategorías que están orientadas a describir las percepciones docentes sobre su dominio de competencias digitales durante y post emergencia sanitaria.

Subcategoría: Integración de los recursos digitales en la práctica docente

En base a las entrevistas realizadas, se evidencia que los docentes cuentan con algunas habilidades para poder integrar una variedad de recursos digitales: “Claro incluimos videos, imágenes, audios, canciones, presentaciones, y las plataformas que tenían juegos interactivos o proponemos tareas en Seesaw que les permitía dibujar y trazar o podían grabarse, lo cual era divertido para ellos” (DE3). Asimismo, el colegio promueve el uso de Seesaw “para el tema de las tareas y realizar retroalimentación y plantear actividades de refuerzo” (DE4). Si bien no todos los docentes disfrutaban el uso de la plataforma debido a que “demandaba mucho tiempo calificar las actividades” (DE1) reconocen que su impacto durante la emergencia sanitaria, permitió a los estudiantes de primer grado continuar con su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, en un marco de post emergencia sanitaria los docentes comentan que aún integran recursos digitales; sin embargo, el uso u aplicación ha variado:

“sigo usando seesaw, pero no la utilizo para dejar tareas, sino para poder desarrollar actividades de manera conjunta. También sigo utilizando Education City y la gran mayoría sigue trabajando ahí, ya que es un recurso que nos permite compartir actividades que van a ayudar a afianzar la información que han aprendido en clase. De ahí también los videos son lo que más uso, porque a los chicos les encanta y están viendo algo que responde al objetivo de la sesión entonces no es sólo entretenimiento” (DE1).

Siguiendo la misma línea, los docentes mencionan algunos de los criterios que ellos consideran necesarios para determinar si un recurso digital es o no pertinente para integrarlo en sus sesiones: “Primero hay que ver las características de los chicos según de su edad; segundo, ver en qué grado de la competencia se encuentran; después, ver que sea entretenido y que sea motivador” (DE2). Asimismo, resulta primordial “que sea accesible para ellos, que sean actividades cortas para mantener su atención, el vocabulario debe ser el adecuado para no confundirlo. También trataba que no se viera el nombre del que lo había creado” (DE3). De esta manera se evidencia que coinciden con las características planteadas en el Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (2020) sobre un docente que demuestra la

capacidad de integrar de manera profesional, segura y eficaz las tecnologías digitales para aumentar la eficacia de los métodos de enseñanza.

Como se plantea en el Marco, existen niveles que no se basan únicamente en los niveles de conocimiento técnico que puede alcanzar el docente, sino también el desarrollo profesional docente y el uso de las tecnologías digitales en su quehacer. En ese sentido, considerando los hallazgos presentados, se evidencia que los docentes se encuentran en la etapa de Acceso, ya que “conozco los recursos digitales, los selecciona en función de los objetivos de aprendizaje y de las características del contexto educativo, los integra en la programación didáctica siguiendo modelos teóricos concretos y los habilita para su uso” (MRCDC,2020, pág.81). Asimismo, integra selectivamente los recursos digitales existentes, evalúa la idoneidad de los recursos digitales de uso común para lograr los objetivos de aprendizaje de los estudiantes durante el uso y resuelve los problemas más comunes que pueden ocurrir en la práctica educativa integrando tecnología digital y abordando problemas inesperados con soluciones creativas.

Subcategoría: Uso de las tecnologías digitales para apoyar el aprendizaje alumnado

Respecto a esta subcategoría los docentes coinciden en las tecnologías digitales que emplearon durante el marco de educación remota de emergencia para ofrecer apoyo al alumnado durante su proceso de aprendizaje: “Entonces teníamos Zoom para la comunicación, los ordenadores, y los sitios webs, porque ahí están todos los materiales” (DE1). Asimismo, “hemos usado páginas webs como Youtube, Seesaw y Schoology” (DE2). En post pandemia, los docentes “contamos con un pc y un smartboard que es mucho más limpio que una pizarra tradicional. Es mucho más atractivo porque cuenta con muchos colores de plumones y puedes proyectar cosas que resultan más llamativas y más significativo” (DE2). Asimismo, “ahora es más fácil porque estas pantallas están en un nivel más accesible para los niños. Si te das cuenta están más abajo y ellos pueden escribir con facilidad” (DE4).

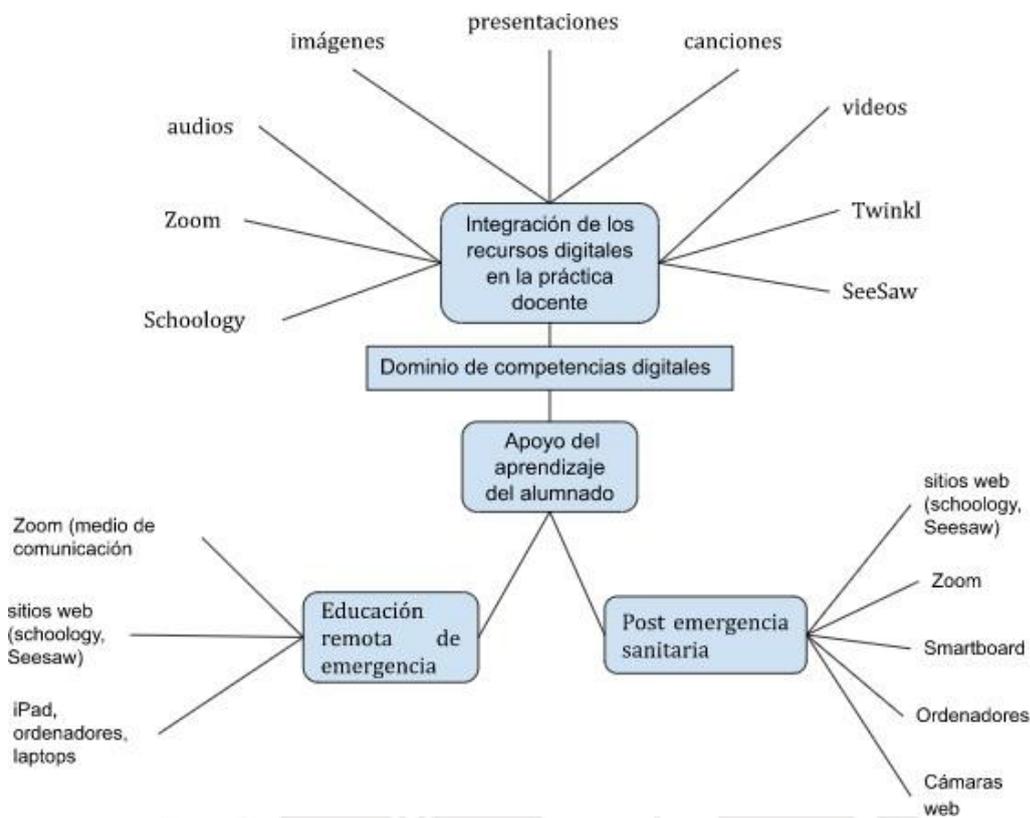
A partir de los hallazgos mencionados, el Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (2020) subraya que esta competencia está vinculada con el empleo de las tecnologías digitales para la comunicación durante los procesos

de enseñanza y aprendizaje. Considerando lo mencionado durante las entrevistas y al contrastarlo con el marco teórico se evidencia que los docentes hacen uso de las tecnologías digitales para comunicarse, interactuar y monitorear el aprendizaje de los estudiantes a través de tecnologías que la institución educativa ofrece. Claro ejemplo de ello se evidencia a través del uso de Seesaw plataforma a través del cual los docentes pueden plantear actividades las cuales puedes revisar y realizar una retroalimentación a través de audio, video o texto. En ese sentido, considerando los hallazgos presentados, se evidencia que los docentes se encuentran en la etapa de Acceso, ya que el docente integra tecnologías digitales que le ofrece la institución educativa para monitorizar, apoyar y reconducir los aprendizajes de su alumnado durante el proceso de aprendizaje.

En esta categoría llama la atención que los docentes, a través de la entrevista, demuestran su adaptación a las demandas del contexto a través de la implementación de las tecnologías digitales con la finalidad de apoyar el aprendizaje del alumnado. Asimismo, a pesar del regreso a la presencialidad, muchos de ellos resaltan la importancia de continuar implementándolos, ya que resultan significativos para el proceso de enseñanza y aprendizaje. No obstante, los docentes ya no emplean de la misma forma las tecnologías digitales para apoyar el aprendizaje de los estudiantes en la presencialidad; ello se refleja cuando uno de ellos menciona el tiempo que le tomaba realizar retroalimentaciones a las actividades presentadas por los estudiantes a través de la plataforma Seesaw. En esa línea, se evidencia que los docentes se encuentran en el nivel Experiencia, ya que cuenta con la capacidad para seleccionar las tecnologías más pertinentes para la comunicación e interacción para prestar apoyo al alumnado.

Figura 3

Hallazgos emergentes de las percepciones docentes sobre su dominio de competencias digitales



Elaboración propia

La figura 3 sintetiza los principales elementos emergentes del segundo objetivo específico de estudio. Por ello, se presenta la relación de la categoría con las subcategorías de la investigación y los principales elementos emergentes de los cuales se destacan los aspectos más relevantes. En suma, los hallazgos presentados evidencian no solo el manejo teórico de los docentes sobre las competencias digitales docentes, sino que también su manejo práctico a través de los ejemplos y reflexiones presentadas. Así, es posible determinar de forma global, que se encuentran entre el nivel de Acceso y Experiencia presentado en el Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (2022), dado que este describe al docente como aquel que es capaz de poner en práctica sus competencias digitales en situaciones educativas reales con apoyo de especialistas y las aplican en procesos propios.

CONCLUSIONES

A través del presente estudio, se obtienen las siguientes conclusiones:

1. Los docentes reconocen que el desarrollo de sus competencias digitales resulta importante tanto para la formación de sus estudiantes como para generar un impacto positivo en la sociedad y su práctica docente. Se enfatiza que los principales motivos de su implementación están la demanda del contexto, las facilidades que ofrecen, el impacto en la atención del estudiante y que ahorran tiempo durante la planificación. Asimismo, durante la pandemia, experimentaron las facilidades y ventajas de su implementación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, al retomar a la presencialidad afirman que su uso eficaz permite crear situaciones significativas que promueven el aprendizaje.
2. Los docentes poseen percepciones que se alinean con lo que propone la literatura sobre las competencias digitales docentes; no obstante, a partir de los hallazgos presentados se evidencia que su conocimiento, de acuerdo al modelo de progresión presentado en el MRCDC del 2020, se encuentra entre la etapa de Acceso y Experiencia. En esta línea, los docentes perciben que poseen algunos conceptos que les permiten integrar recursos; sin embargo, aún no cuentan con el nivel adecuado de competencia digital profesional para aplicarlas en el aula de forma autónoma.
3. Los docentes perciben que sus competencias digitales han mejorado luego de la emergencia sanitaria, ya que las demandas del contexto les permitieron explorar con mayor profundidad los beneficios de las tecnologías digitales. Luego de dicha experiencia afirman que desarrollaron mayor seguridad, facilidad y comodidad al usar las tecnologías digitales, lo cual se refleja en la mejora de sus habilidades para seleccionar o crear un recurso que responda a los objetivos de sus sesiones.

RECOMENDACIONES

Después de la presentación de los resultados y las principales conclusiones obtenidas de la investigación, resulta importante presentar algunas recomendaciones necesarias que puedan ser empleadas en futuras investigaciones en el área de educación y tecnologías.

1. Se recomienda que los docentes tengan una mayor exposición al MRCDC del 2020 con la finalidad de un mejor manejo teórico que les permita comprender las competencias que facilitarán el manejo, implementación y desarrollo de tecnologías que impacten de manera positiva en su comunidad.
2. Sería necesario señalar que la investigación debería considerar más de un instrumento que permita comparar lo planteado por los docentes en la entrevista y su práctica. Como se habrá podido apreciar en el análisis de los datos los docentes comentan experiencias valiosas que podrían ser contrastadas con su práctica actual, ya que ello permitiría generar un análisis más profundo que evidencie
3. Se recomienda continuar con la presente investigación, extendiéndola y aportando en el aspecto del nivel de las competencias docentes a partir de los indicadores planteados en el Marco de Referencia de la Competencia Digital docente del 2020, ya que ello permitirá que más docentes puedan incorporar las tecnologías en beneficio de la comunidad educativa a través de la selección de recursos valioso correctamente aplicados.

REFERENCIAS

- Alejo, M. y Osorio, A. (2016). El informante como persona clave en la investigación cualitativa. *Gaceta de pedagogía*, 35(1), 74-85. [3 - El informante como persona clave en la investigación cualitativa \(1\).pdf](#)
- Ander-Egg, E. (2011). *Aprender a investigar: nociones básicas para la investigación social*. Brujas. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2017/05/Aprender-a-investigar-nociones-basicas-Ander-Egg-Ezequiel-2011.pdf.pdf>
- Balcázar, P., González-Arratia, N., Gurrola Peña, G. y Moysén, A. (2013). *Investigación Cualitativa*. Universidad Autónoma del Estado de México. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4641>
- Bermúdez, A., García-Varea, I., López, M. T., Montero, F., De la Ossa, L., Puerta, J. M., y Sánchez, J. L. (2011). *Una definición precisa del concepto "nivel de dominio de una competencia" en el marco del aprendizaje basado en competencias*. Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/11958/a20.pdf>
- Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 2(1), 53-82. <http://psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/3/1003>
- Campos, G., y Martínez, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 7(13), 45-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972>
- Campoy, A., y Gomes, A. (2009). *Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos* (Archivo PDF).

http://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/Investigacion%20I/Material/29_Campoy_Técnicas_e_instrum_cualita_recogidainformacion.pdf

CEPAL-UNESCO (2020). *La educación en tiempos de pandemia COVID-19*. CEPAL-UNESCO [CEPAL-UNESCOhttps://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19](https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19)

Chiesa, A. (12, agosto, 2011). *Venezuela: Manifestación sobre ALFIN de la Asociación Nacional de Directores de Bibliotecas*. <http://alfinenargentina.blogspot.com/2011/08/venezuela-manifestacion-sobre-alfin-de.html>

Comité de ética de la investigación (2016). Reglamento del comité de ética de la investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://departamento.pucp.edu.pe/psicologia/wp-content/uploads/2019/08/reglamentodelcomitedeeticadelainvestigaciondelapontificiauniversidadcatolicadelperu.pdf>

Consejo Nacional de Educación (2020). Proyecto Educativo al 2016. <https://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/2020/proyecto-educativo-nacional-al-2036.pdf>

Creswell, J. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4ta ed.). Los Ángeles: SAGE Publications.

Díaz-Arce, D., y Loyola-Illescas, E. (2021). Competencias digitales en el contexto COVID 19: una mirada desde la educación. *Revista Innova Educación*, 3(1), 120-150. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.01.006>

EDUCAUSE Horizon Report (2020). Teaching and Learning Edition. <https://library.educause.edu/resources/2020/3/2020-educause-horizon-report-teaching-and-learning-edition>

Fabbri, M. (1998). *Las técnicas de investigación: la observación*. (Archivo PDF). <http://institutocienciashumanas.com/wp-content/uploads/2020/03/Las->

[t%C3%A9cnicas-de-investigaci%C3%B3n.pdf](#)

Fernández, C y Fernández D. (2016). Generation Z's Teachers and their Digital Skills. *Comunicar Media Education Research Journal*, 97-105.
https://www.scipedia.com/public/Fernandez_Fernandez_2016a

Fidias, A. (2012). *El proyecto de Investigación (6ª edición)*. Episteme
https://www.researchgate.net/publication/301894369_EL_PROYECTO_DE_INVESTIGACION_6a_EDICION

Flores, J., Gómez, G., y Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones ALJIBE.
<http://148.202.18.157/sitios/catedrasnacionales/material/2010b/ortiz/infmic.pdf>

Galeano, M. E. (2020). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial.
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Xkb78OSRMI8C&oi=fnd&pg=PA11&dq=Fuentes+e+Informantes+en+la+investigaci%C3%B3n&ots=zsEucRTKrL&sig=ZaGsfKYwsqxT64gSGsayws7JR4#v=onepage&q=Fuentes%20e%20Informantes%20en%20la%20investigaci%C3%B3n&f=false>

García, S., y Chikhani, A. (2012). Percepciones que tienen los docentes de América latina sobre las tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Q*, 6(12), 1-32.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3989792>

George Reyes, C. E. (2020). Alfabetización y alfabetización digital. *Transdigital*, 1(1). <https://doi.org/10.56162/transdigital15>

George Reyes, Carlos Enrique. (2021). Competencias digitales básicas para garantizar la continuidad académica provocada por el Covid-19. *Apertura* 13(1), 36-51. <https://doi.org/10.32870/ap.v13n1.1942>

Gorostiaga, J. (2012). *La percepción como medio de desarrollo del individuo*. Buenos Aires: Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de

Palermo. (Archivo PDF). <https://bit.ly/36MsR2G>

Grupo de Trabajo de Tecnologías del Aprendizaje (2022). Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (Archivo PDF). https://intef.es/wp-content/uploads/2022/03/MRCDD_V06B_GTTA.pdf

Hernández de la Torre, E., y González-Miguel, S. (2020). Análisis de datos cualitativos a través del sistema de tablas y matrices en investigación educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3). <https://doi.org/10.6018/reifop.435021>

Hernández, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210. http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/23/Mis_5.pdf

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Hernández-Sampieri, R., y Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Instituto Nacional de Estadística e Informática (20 de noviembre de 2019). Perú tiene una población de 9 millones 652 mil niñas, niños y adolescentes al primer semestre del presente año <https://www.inei.gob.pe/prensa/noticias/peru-tiene-una-poblacion-de-9-millones-652-mil-ninas-ninos-y-adolescentes-al-primer-semester-del-presente-ano-11909/>

International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) (2015). Faros para la Sociedad de la Información: Declaración de Alejandría Sobre la Alfabetización Informacional y el Aprendizaje a lo Largo de la Vida. <https://www.ifla.org/node/7275>

International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) (2006). “Bibliotecas por el aprendizaje permanente” Declaración de Toledo sobre

la alfabetización informacional (Alfin).
http://www.peri.net.ni/pdf/documentosALFIN/Dec_Toledo.pdf

Leonardo, G. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de estudios sociales*, (18), 89-96.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81501809>

Loveless, A. M. (2003). The interaction between primary teachers' perceptions of ICT and their pedagogy. *Education and Information Technologies*, 8(4), 313-326.
https://www.researchgate.net/publication/220835750_The_Interaction_between_Primary_Teachers'_Perceptions_of_ICT_and_Their_Pedagog
y

Martínez, F. (2013). *Evaluación y Formación en Competencias Informacionales en la Educación Secundaria Obligatoria* (Tesis para optar el grado de doctor). Universidad de Salamanca, España.
<https://gredos.usal.es/handle/10366/121869>

Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista perfiles libertadores*, 4(80), 73-80.
<https://www.ugel01.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/1-La-Observación-y-el-Diario-de-campo-07-01-19.pdf>

Ministerio de Educación (2016). Currículo Nacional de Educación Básica.
<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>

Mol, S., Jolles, J., & Boerma, I. (2016). Teacher Perceptions Affect Boys' and Girls' Reading Motivation Differently. *Reading Psychology*, 37(4), 547–569. <https://doi.org/10.1080/02702711.2015.1072608>

Morales, F. (2012). *Conozca 3 tipos de investigación: Descriptiva, Exploratoria y Explicativa*. (Archivo PDF).
https://www.ucipfg.com/Repositorio/MSCG/Practica_independiente/UNIDAD1/Tipos%20de%20investigación.docx

- Negre, F., Juarros, V. y Pérez, A. (2018). La competencia informacional como requisito para la formación de docentes del siglo XXI: Análisis de estrategias didácticas para su adquisición. *Revista de Curriculum y formación del profesorado*, (22). <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63645>
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, D. y Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. Ediciones de la U. <https://corladancash.com/wp-content/uploads/2020/01/Metodologia-de-la-inv-cuanti-y-cuali-Humberto-Naupas-Paitan.pdf>
- Obando, L. A. V. (1993). El diario de campo. *Revista Trabajo Social*, 18(39), 308-319. <https://www.binasss.sa.cr/revistas/ts/v18n391993/art1.pdf>
- Orellana, L. y Sánchez, G. (enero, 2016). Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa. *Revista de investigación educativa*, 24(1). <https://revistas.um.es/rie/article/view/97661>
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227–232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pacheco, J. A. Morgado, J. C., Sousa, J., Y Maia, I. B. (2021). Educação básica e pandemia. Um estudo sobre as percepções dos professores na realidade portuguesa. *Revista Ibero-Americana De Educação*, 86(1), 187-204. <https://doi.org/10.35362/rie8614346>
- Pérez, R., Mercado, P., Martínez, M., Mena, E., y Partida, A. (2018). La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la piedra angular en la innovación tecnológica educativa. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16). <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/371>
- Richard Duschl, Seungho Maeng & Asli Sezen (2011) Learning progressions and teaching sequences: a review and analysis, *Studies in Science*

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057267.2011.604476>

Rico de Alonso, A., Alonso, C., Rodríguez, A., Díaz, A. y Castillo, S. (2002). *La investigación social: diseños, componentes y experiencias*. <https://www.javeriana.edu.co/blogs/mlgutierrez/files/Rico-de-Alonso-Et-al-CAPÍTULO-4-Categor%C3%ADas1.pdf>

Rivero, A., Azcárate, P. y Martín del Pozo, R. (2017). Prospective teachers' changing knowledge about teaching science. *Revista de investigación y experiencias didácticas*, 35, 29. https://www.researchgate.net/publication/314225156_Prospective_teachers'_changing_knowledge_about_teaching_science/citation/download

Rubio, V. (2015). *Las competencias informacionales en educación secundaria obligatoria* (Tesis para optar el grado de doctor). Universidad Autónoma de Barcelona, España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=75283>

Ruiz-Gallardón, I. (2014). Claves para comprender la sociedad de la información. *Comunicación y Hombre: Revista Interdisciplinar de Ciencias de La Comunicación Y Humanidades*, (10), 53-72. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5344581.pdf>

Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. ARFO Editores e Impresores. https://paideia.pucp.edu.pe/cursos/pluginfile.php/1846694/mod_resource/content/1/Sandoval%20-%20Investigaci%C3%B3n%20Cualitativa.pdf

Santiago, J. y Andrés, R. (2010). *El focus groups como técnica de investigación cualitativa*. <http://repositorio.ub.edu.ar/handle/123456789/4781>

Scharager, J., y Reyes, P. (2001). Muestreo no probabilístico. *Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Psicología*, 1-3

Torres, C. (2013). La sociedad de la información y del conocimiento. *Panorama Social*, (18). <https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/servlet/dcart?info=link&codigo=>

Torres, C. (2018). *Percepciones de los estudiantes de 5to grado de primaria de una institución educativa privada de Surco, con respecto a sus competencias Informacionales* (Tesis para optar el título de licenciada). Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú.
<http://hdl.handle.net/20.500.12404/13137>

UNESCO (2003). Prague Declaration: "Towards an information literate society"
<http://www.peri.net.ni/pdf/01/Declaraci1.pdf>

UNESCO (2011). Fez declaration on media and information literacy.
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/Fez%20Declaration.pdf>

UNESCO (2020). Seoul Declaration on Media and Information Literacy for Everyone and by Everyone: Defence against Disinfodemics. Recuperado de
https://en.unesco.org/sites/default/files/seoul_declaration_mil_disinfodemic_en.pdf

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2020), "The Peruvian education system: seeking quality and equity during COVID-19 times", World Education Blog.
<https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/04/07/the-peruvian-education-system-seeking-quality-and-equity-during-covid-19-times/>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

MATRIZ DE CONSISTENCIA

TEMA DE INVESTIGACIÓN	Competencias digitales docentes		
TÍTULO TENTATIVO	Percepciones de los docentes de primaria sobre sus competencias digitales en el contexto post emergencia sanitaria en una institución educativa privada de Lima Metropolitana.		
PREGUNTA PROBLEMA	¿Cuáles son las percepciones que tienen los docentes de primaria sobre sus competencias digitales en el contexto post emergencia sanitaria en una institución educativa privada de Lima Metropolitana?		
OBJETIVO GENERAL	Analizar las percepciones de los docentes de primaria sobre sus competencias digitales en el contexto post emergencia sanitaria en una institución educativa privada de Lima Metropolitana.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Identificar las percepciones docentes sobre la importancia de las competencias digitales.
			Describir las percepciones docentes sobre su dominio de competencias digitales durante y post emergencia sanitaria.

Objetivos Específicos	Categorías	Subcategoría	Técnicas E Instrumentos De Recojo De Información
Identificar las percepciones docentes sobre la importancia de	Importancia de las competencias digitales	Conocimiento teórico sobre las competencias digitales en la práctica docente	Entrevista

las competencias digitales.		Conocimiento reflexivo sobre las competencias digitales en la práctica docente.	
Describir las percepciones docentes sobre su dominio de competencias digitales durante y post emergencia sanitaria.	Dominio de competencias digitales	Integración de los recursos digitales en la práctica docente	
		Uso de las tecnologías digitales para apoyar el aprendizaje alumnado	



Anexo 2: Carta de consentimiento informado

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ENTREVISTAS PARA PARTICIPANTES

Estimado/a participante,

Le pedimos su apoyo en la realización de una investigación conducida por *Liz Fernanda Iberico Lopez*, estudiante de la especialidad de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesorada por la docente *Roxana Villa Longa*. La investigación, denominada “*Percepciones de los docentes de primaria sobre sus competencias digitales en el contexto post emergencia sanitaria en una institución educativa privada de Lima Metropolitana.*”, tiene como propósito *comprender cuáles son las percepciones que tienen los docentes de primaria sobre sus competencias digitales en el contexto post emergencia sanitaria en una institución educativa privada de Lima Metropolitana.*

Se le ha contactado a usted en calidad de docente tutor. Si usted accede a participar en esta entrevista, se le solicitará responder diversas preguntas sobre el tema antes mencionado, lo que tomará aproximadamente entre 30 y 60 minutos. La información obtenida será únicamente utilizada para la elaboración de una tesis. A fin de poder registrar apropiadamente la información, se solicita su autorización para grabar la conversación. La grabación y las notas de las entrevistas *serán almacenadas únicamente por la investigadora en su computadora personal por un periodo de tres años, luego de haber publicado la investigación, y solamente ella y su asesora tendrán acceso a la misma.* Al finalizar este periodo, la información será borrada.

Su participación en la investigación es completamente voluntaria. Usted puede interrumpir la misma en cualquier momento, sin que ello genere ningún perjuicio. Además, si tuviera alguna consulta sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente, a fin de clarificarla oportunamente.

Al concluir la investigación, si usted brinda su correo electrónico, le enviaremos un informe con los resultados de la tesis a su correo electrónico.

En caso de tener alguna duda sobre la investigación, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: f.iberico@pucp.edu.pe o al número 991126583. Además, si tiene alguna consulta sobre aspectos éticos, puede comunicarse con el Comité de

Ética de la Investigación de la universidad, al correo electrónico etica.investigacion@pucp.edu.pe.

Yo, _____, doy mi consentimiento para participar en el estudio y autorizo que mi información se utilice en este.

Asimismo, estoy de acuerdo que mi identidad sea tratada de manera **confidencial**, es decir, que en la tesis **no** se hará ninguna referencia expresa de mi nombre y la tesista utilizará un código de identificación o pseudónimo.

Finalmente, entiendo que recibiré una copia de este protocolo de consentimiento informado.

Nombre completo del (de la) participante	Firma	Fecha
--	-------	-------

Correo	electrónico	del	participante:
--------	-------------	-----	---------------

Nombre del Investigador responsable	Firma	Fecha
-------------------------------------	-------	-------

Anexo 3: Diseño de entrevista

DISEÑO DE LA ENTREVISTA

Nombre del proyecto: Percepciones de los docentes de primaria sobre sus competencias digitales en el contexto post emergencia sanitaria en una institución educativa privada de Lima Metropolitana.

1. Objetivo de la Entrevista:

Analizar las percepciones de los docentes de primaria sobre sus competencias digitales en el contexto post emergencia sanitaria en una institución educativa privada de Lima Metropolitana.

2. Tipo de entrevista:

Entrevista semiestructurada

3. Fuente:

Se entrevistaron a 04 docentes tutores que enseñan en primer grado en un colegio privado de Lima Metropolitana. Los criterios de inclusión a considerar son: docentes de tiempo completo; que laboran mínimo 3 años en la misma institución y el mismo grado.

4. Duración:

De 40 a 60 minutos.

5. Lugar y fechas:

En las instalaciones del colegio, entre el 4 y 10 de noviembre

PROTOCOLO DE ENTREVISTA

I. Introducción a la entrevista

- Saludo preliminar
- Explicación del propósito de la entrevista
- Explicación del objetivo de la investigación
- Información sobre la grabación en audio de la entrevista
- Reiteración sobre la confidencialidad de la información

II. Datos Generales

- Entrevista N°: _____
- Tiempo como docente en primer grado: _____ (en años)
- Tiempo de docente en la Institución Educativa:

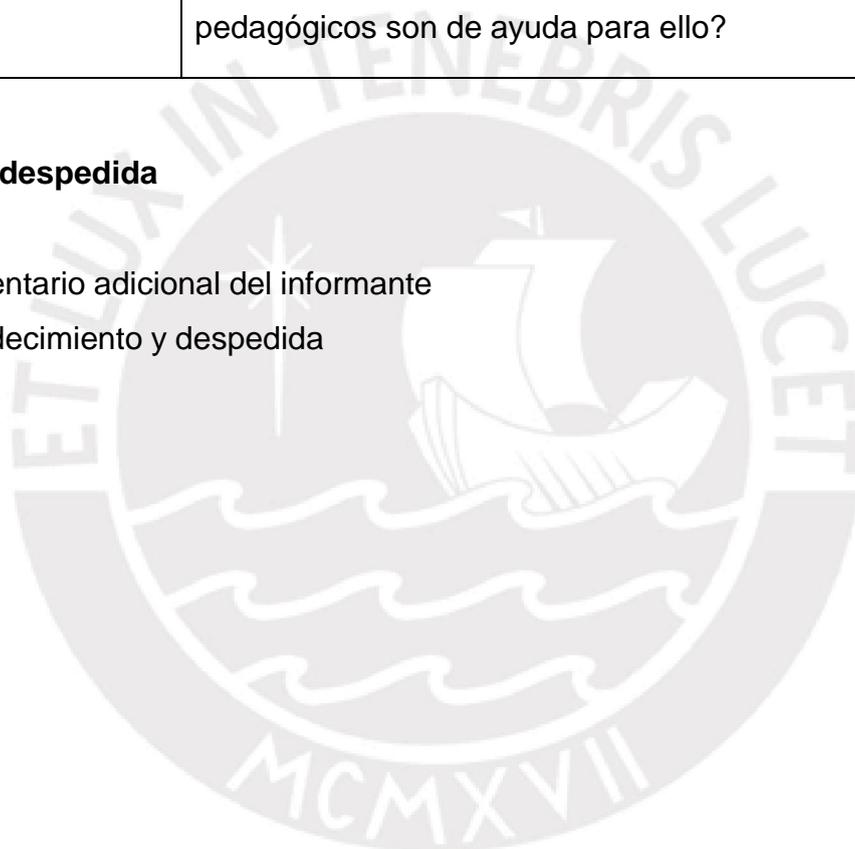
Guía de entrevista

Categorías de estudio	Preguntas
Conocimiento teórico sobre las competencias digitales en la práctica docente	1. ¿Qué entiende por competencias digitales? 2. ¿Cuáles son las características de un docente que es competente digital?
Conocimiento reflexivo sobre las competencias digitales en la práctica docente.	3. ¿Por qué las competencias digitales son tan requeridas en los docentes? 4. ¿Por qué cree que las competencias digitales son relevantes en la práctica docente?
Integración de los recursos digitales en la práctica docente	5. ¿Cómo integró recursos educativos usando las tecnologías digitales, durante la emergencia sanitaria?

	6.¿Cómo integra recursos educativos usando las tecnologías digitales, ahora en el marco de una post emergencia sanitaria?
Uso de las tecnologías digitales para apoyar el aprendizaje alumnado	7.¿Qué tecnologías digitales utilizó para ofrecer apoyo al alumnado durante su proceso de aprendizaje, en el marco de educación remota de emergencia? y ¿Qué criterios pedagógicos fueron de ayuda para ello? 8.¿Qué tecnologías digitales utiliza para ofrecer apoyo al alumnado durante su proceso de aprendizaje, ahora en el marco de una post emergencia sanitaria? y ¿Qué criterios pedagógicos son de ayuda para ello?

IV. Cierre y despedida

- Comentario adicional del informante
- Agradecimiento y despedida



Anexo 4: Carta de Solicitud para validación de instrumentos

CARTA DE PRESENTACIÓN

Mag. _____

Asunto: Validación de instrumentos por juicio de experto

Me es grato comunicarme con usted para expresarle mi saludo y así mismo, hacer de su conocimiento que, siendo estudiante de la Facultad de Educación primaria en la Pontificia Universidad Católica del Perú, me permito solicitar su atención, en calidad de experto, debido a que tengo referencia de su larga trayectoria en temas educativos y en investigación educativa.

Actualmente, estoy desarrollando el trabajo de investigación para optar por el título de licenciado en Educación Primaria, el cual se denomina "Percepciones de los docentes de primaria sobre sus competencias digitales en el contexto post emergencia sanitaria en una institución educativa privada de Lima Metropolitana".

En esa línea, me encuentro en el proceso del planteamiento del diseño metodológico y elaboración de instrumentos, para lo cual he considerado la técnica de entrevista, con la finalidad de recoger la información de los docentes en relación a sus competencias digitales docentes; todo ello en base en el modelo DigComp. Por ello, he considerado conveniente recurrir a usted a fin de que pueda emitir valoraciones, comentarios y juicios sobre la claridad, coherencia y relevancia del instrumento diseñado; con lo cual se garantice que las preguntas y/o ítems formulados guarden relación con los objetivos, categorías y subcategorías que conforman la investigación.

Adjunto:

1. Matriz de consistencia
2. Instrumento
3. Ficha de validación de los instrumentos

Expresando mi respeto y consideración a usted, me despido no sin antes agradecerle por la atención y su pronta respuesta.

Atentamente

Liz Fernanda Iberico Lopez

Código: 20172857



Anexo 5: Matriz de organización de información

Categoría 1: Conocimiento teórico sobre las competencias digitales en la práctica docente
¿Qué entiende por competencias digitales?
Respuesta
Considero que son las habilidades que nos permiten manejar la tecnología y que se relacionan con plataformas que los docentes pueden utilizar y aprovechar. (DE1)
Son las habilidades y capacidades que uno tiene para manejar las herramientas digitales para el bien de los chicos, para el desarrollo de tus lecciones y para un buen desarrollo de una clase. Ahí también podríamos considerar para nuestro crecimiento profesional porque existen capacitaciones que podemos realizar (DE2)
Son las habilidades que tengo para manejar la tecnología, sería la computadora, la smartboard, las chromebooks, ipads, laptops. En este caso serían las habilidades yo tengo para aprovechar en la enseñanza de mis cursos y en investigar, capacitarme para poder crecer profesionalmente. (DE3)
Son las expresiones y el dominio que uno pueda tener de las tecnologías para hacer uso eficaz de ella de manera que sean bien aprovechadas por mí y por el entorno es decir a quien me dirijo (DE4)

Anexo 4: Matriz de análisis de datos

Categoría 1: Conocimiento teórico sobre las competencias digitales en la práctica docente		
¿Qué entiende por competencias digitales?		
Elemento emergente	Hallazgo	Respuesta
manejar la tecnología	habilidades que nos permiten manejar la tecnología y que se relacionan con plataformas que los docentes pueden utilizar y aprovechar. (DE1)	Considero que son las habilidades que nos permiten manejar la tecnología y que se relacionan con plataformas que los docentes pueden utilizar y aprovechar. (DE1)
habilidades y capacidades para manejar las herramientas digitales	habilidades y capacidades que uno tiene para manejar las herramientas digitales para el bien de los chicos, para el desarrollo de tus lecciones ... para nuestro crecimiento profesional porque existen capacitaciones que podemos realizar (DE2)	Son las habilidades y capacidades que uno tiene para manejar las herramientas digitales para el bien de los chicos, para el desarrollo de tus lecciones y para un buen desarrollo de una clase. Ahí también podríamos considerar para nuestro crecimiento profesional porque existen capacitaciones que podemos realizar (DE2)
habilidades para aprovechar la enseñanza	habilidades que tengo para manejar la tecnología... las habilidades yo tengo para aprovechar en la enseñanza de mis cursos y en investigar, capacitarme para poder crecer profesionalmente. (DE3)	Son las habilidades que tengo para manejar la tecnología, sería la computadora, la smartboard, las chromebooks, ipads, laptops. En este caso serían las habilidades yo tengo para aprovechar en la enseñanza de mis cursos y en investigar,

		capacitarme para poder crecer profesionalmente. (DE3)
habilidades para investigar y capacitarse expresiones y dominio para hacer uso eficaz de las tecnologías	Son las expresiones y el dominio que uno pueda tener de las tecnologías para hacer uso eficaz de ella de manera que sean bien aprovechadas por mí y por el entorno es decir a quien me dirijo (DE4)	Son las expresiones y el dominio que uno pueda tener de las tecnologías para hacer uso eficaz de ella de manera que sean bien aprovechadas por mí y por el entorno es decir a quien me dirijo (DE4)

