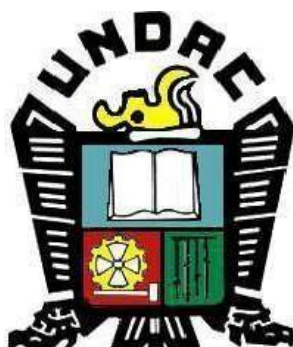


UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESCUELA DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE EDUCACIÓN A

DISTANCIA



TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

**Las competencias digitales y el desempeño docente de los
profesores de educación básica**

Para optar el grado académico de bachiller en:

Ciencias de la Educación

Autor:

Liz Giovana ESPINOZA RETIS

Asesor:

Mg. Jorge BERROSPI FELICIANO

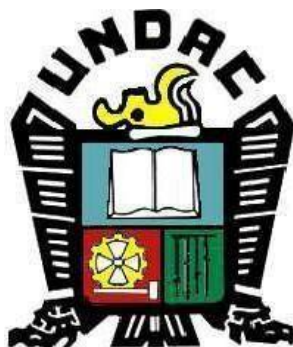
Cerro de Pasco – Perú – 2025

UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESCUELA DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE EDUCACIÓN A

DISTANCIA



TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

**Las competencias digitales y el desempeño docente de los
profesores de educación básica**

Sustentado y aprobado ante los miembros de jurado:

Dr. José Rovino ALVAREZ LOPEZ
PRESIDENTE

Mg. Juan Antonio CARBAJAL MAYHUA
MIEMBRO

Mg. Shuffer GAMARRA ROJAS
MIEMBRO



Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión
Facultad de Ciencias de la Educación
Unidad de Investigación

INFORME DE ORIGINALIDAD N° 120 - 2024

La Unidad de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión ha realizado el análisis con exclusiones en el Software Turnitin Similarity, que a continuación se detalla:

Presentado por:

ESPINOZA RETIS, Liz Giovana

Escuela de Formación Profesional:

Educación a Distancia

Tipo de trabajo:

De investigación

Título del trabajo:

Las competencias digitales y el desempeño docente de los profesores de educación básica

Asesor:

BERROSPI FELICIANO, Jorge

Índice de Similitud:

18%

Calificativo:

Aprobado

Se adjunta al presente el informe y el reporte de evaluación del software Turnitin Similarity.



Firmado digitalmente por VALENTIN
MELGAREJO Teofilo Felix FAU
20154605046 soft
Motivo: Soy el autor del documento
Fecha: 04.06.2024 13:10:07 -05:00

DEDICATORIA

A mis padres, por todo su apoyo para el logro de esta meta académica.

A mis hermanos, quienes son el motivo para seguir avanzando por el camino de la superación y el éxito.

AGRADECIMIENTO

Mi eterna gratitud a mis compañeros de trabajo, amigos y demás personas que, con sus palabras y acciones me ayudaron a materializar el presente trabajo de investigación. Asimismo, mi reconocimiento a todo el equipo de docentes de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión por sus enseñanzas en mi formación profesional.

RESUMEN

Indudablemente, la problemática educativa, tomando en cuenta su carácter sistémico tiene diversos causales, que van desde el aspecto meramente pedagógico, la gestión del directivo, hasta los recursos que generen condiciones favorables para los aprendizajes (infraestructura, laboratorios, talleres, servicios básicos, etc.).

Lo manifestado en los párrafos denotan la relevancia de las competencias digitales que debemos poseer los docentes de todos los niveles educativos, pues el avance de la tecnología hace necesaria también incorporarlos a los procesos educativos, haciendo posible la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Estas reflexiones me han permitido abordar en el presente estudio el tema de las competencias digitales en los docentes del nivel básico. Para ello se ha formulado los siguientes problemas y objetivos de investigación.

Por su orientación, el tipo de investigación es básica, también denominada pura o fundamental

El dominio de las habilidades, conocimientos y actitudes para el uso efectivo de las tecnologías del profesor en su práctica pedagógica, constituyen una necesidad para que puedan desarrollar con mayor eficacia los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes. Por ello, las competencias digitales están implicadas en su desempeño docente.

Palabras clave: Competencias digitales, Desempeño docente, Educación básica

ABSTRACT

Undoubtedly, the educational problem, taking into account its systemic nature, has various causes, ranging from the purely pedagogical aspect, the management of the director, to the resources that generate favorable conditions for learning (infrastructure, laboratories, workshops, basic services, etc.).

The above paragraphs demonstrate the importance of the digital skills that teachers at all educational levels must possess, as technological advancements also make it necessary to incorporate them into educational processes, enabling improved student learning. These reflections have allowed me to address the topic of digital skills in elementary school teachers in this study. To this end, the following research problems and objectives have been formulated.

Due to its focus, the type of research is basic, also called pure or fundamental.

Mastery of the skills, knowledge, and attitudes required for the effective use of technologies in teachers' teaching practices is essential for teachers to more effectively develop their students' teaching and learning processes. Therefore, digital competencies are integral to their teaching performance.

Keywords: Digital competencies, Teacher performance, Basic education

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación tuvo como propósito es realizar una investigación teórica sobre la situación en los que se encuentran las competencias digitales del profesorado, partiendo de su definición conceptual, de las relaciones que tienen con la práctica docente y de sus impactos que podrían ocasionar en el proceso educativo. Asimismo, otro de los objetivos que pretendemos con esta investigación es analizar la relación que tiene las competencias digitales con el Marco del Buen Desempeño Docente.

El estudio está estructurado por cuatro capítulos, el primero está relacionado con el planteamiento del problema, en el cual se ha realizado un abordaje de la situación problemática incluyendo la definición del problema y objetivo general, asimismo de los problemas y objetivos específicos. El segundo capítulo está relacionado con el marco teórico conceptual y las bases teóricas científicas respecto a las competencias digitales de los docentes del nivel básico. Mientras que en el tercer capítulo se aborda sobre la metodología de la investigación, en el cual se consigna el tipo de estudio, el método, las técnicas de recojo y procesamiento de datos. En el quinto capítulo se presentan los resultados y las conclusiones del estudio, los cuales se han obtenido a partir del análisis de información, como respuestas a los objetivos de la investigación previstas.

Finalmente, en el quinto capítulo se presentan los resultados y las conclusiones del estudio, los cuales se han obtenido a partir del análisis de información, como respuestas a los objetivos de la investigación previstas. También se acompañan las recomendaciones. Se espera que esta contribución de investigación teórica documental sirva como referente para que los interesados puedan realizar otras investigaciones de diseño experimental o cuasiexperimental.

ÍNDICE

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTO

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS

ÍNDICE DE TABLAS

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1.	Problema general.....	2
1.2.	Problemas específicos:	3
1.3.	Objetivos.....	3
1.3.1.	Objetivo general	3
1.3.2.	Objetivos específicos:	3
1.4.	Justificación	3

CAPÍTULO II

2.1.	Marco Teórico Conceptual	5
2.1.1.	El enfoque de las competencias.....	5
2.1.2.	Las competencias profesionales	6
2.1.3.	Las competencias profesionales del docente.....	8
2.1.4.	Las competencias digitales	10
2.1.5.	El marco de referencia de las competencias digitales	11
2.1.6.	Modelos de uso las TIC en educación	14

2.2.	Bases Teóricas Científicas	17
2.2.1.	El desempeño docente.....	17
2.2.2.	El Marco del Buen Desempeño Docente	18
2.2.3.	Las competencias digitales en el Marco del Buen Desempeño Docente	21
2.2.4.	Las evaluaciones para profesores en el sistema educativo peruano	23
2.2.5.	La evaluación del desempeño docente en el sistema educativo peruano	23
2.2.6.	Los resultados de la evaluación del desempeño docente (EDD) en el Nivel Inicial 2017.....	25

CAPÍTULO III

3.1.	Metodología de investigación.....	31
3.1.1.	Tipo de investigación.....	31
3.1.2.	Métodos de investigación	31
3.1.3.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	31
3.1.4.	Procesamiento y análisis de datos.....	32

CAPÍTULO IV

4.1.	Resultados y discusión	33
------	------------------------------	----

CONCLUSIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Áreas de competencias del DigComp 2.1.....	12
Figura 2 Las competencias del DigCompEdu y sus conexiones.....	14
Figura 3 Competencias del dominio 1 del MBDD	20
Figura 4 Competencias del dominio 2 del MBDD.....	20
Figura 5 Competencias del dominio 3 del MBDD.....	21
Figura 6 Competencias del dominio 4 del MBDD.....	21
Figura 7 Elementos de un desempeño según el MBDD	22
Figura 8 Ciclo trienal de la Evaluación de Desempeño Docente EDD.....	26
Figura 9 ramos de la EDD del Nivel Inicial.....	26
Figura 10 Modelo de la EDD del Nivel Inicial Tramo I-2017	27
Figura 11 Escala de valoración de la EDD según nivel de logro por desempeño	27
Figura 12 Resultados de los docentes evaluados del Ciclo I (Cuna) en el instrumento Rúbricas de observación de aula	29
Figura 13 Resultados de los docentes evaluados del Ciclo II (Jardín) en el instrumento Rúbricas de observación de aula	29
Figura 14 Desempeños del MBDD relacionados con la competencia digital.....	34
Figura 15 Evaluaciones realizadas por el MINEDU entre el 2014-2018.....	35

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Resumen de la EDD del Nivel Inicial – Tramo I por Ciclo	28
Tabla 2 Resumen de la EDD del Nivel Inicial – Tramo I por Ámbito	28

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Si bien el Ministerio de Educación (2016) a través del Currículo Nacional de Educación Básica ha establecido los aprendizajes que alcanzarán los estudiantes a lo largo de su formación básica, asimismo, a pesar de registrar en este documento todo el marco curricular nacional; en la práctica, muchos de nuestros estudiantes que culminan la formación básica no logran alcanzar los perfiles de egreso definidos en la citada normativa. Indudablemente, la problemática educativa, tomando en cuenta su carácter sistémico tiene diversos causales, que van desde el aspecto meramente pedagógico, la gestión del directivo, hasta los recursos que generen condiciones favorables para los aprendizajes (infraestructura, laboratorios, talleres, servicios básicos, etc.). Una de estas causas de la deficiente calidad del servicio educativo en el nivel básico está relacionada con el factor docente. Al respecto, Prieto, E. (2008) señala que, existen factores que condicionan la práctica docente: las condiciones personales, la formación adquirida y la actitud. Donde la primera condición está relacionada con los aspectos intrínsecos de su personalidad influyen en la calidad de su práctica docente, por otro lado, la segunda condición se refiere a la solidez de los conocimientos y habilidades pedagógicos que posea para desempeñar su función docente y finalmente, la tercera condición implica la relevancia de la carga emocional y actitudinal con el que interactúa en los procesos de enseñanza y aprendizaje. (p. 334).

Desde esta perspectiva, una de las condiciones que influyen de manera determinante en la calidad del desempeño docente, es la “formación adquirida”, pues encontramos en el magisterio nacional, una brecha generacional entre los docentes y estudiantes. Desde la óptica de Hernández, et al. (2021) consideran que, existen cuatro generaciones que coexisten en nuestro contexto: los Baby Boomers (nacidos entre 1943-1960), la Generación X (nacidos entre 1960 - 1980), la Generación Y, denominados “Millenials” (nacidos entre 1981 - 1995) y la Generación Z “posmillenians o cenennials” (nacidos entre 1995 - 2009). En esta línea de análisis, una mirada a nuestros docentes del nivel básico nos permite encontrar un gran porcentaje de ellos que pertenecen a la generación de los Baby Boomers y a la Generación X, mientras que una ligera proporción forman parte de la Generación Millenials. Esta realidad ubica a nuestros docentes que fueron formados profesionalmente con enfoques, teorías y corrientes pedagógicas vigentes para ese contexto, donde la tecnología aún no formaba parte importante de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, muchos de estos docentes realizan su práctica pedagógica con estudiantes de la Generación Z, por ello muchas de sus didácticas no son las indicadas al momento de gestionar los aprendizajes de sus alumnos.

Lo manifestado en los párrafos precedentes denotan la relevancia de las competencias digitales que debemos poseer los docentes de todos los niveles educativos, pues el avance de la tecnología hace necesaria también incorporarlos a los procesos educativos, haciendo posible la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Estas reflexiones me han permitido abordar en el presente estudio el tema de las competencias digitales en los docentes del nivel básico. Para ello se ha formulado los siguientes problemas y objetivos de investigación.

1.1. Problema general

¿Cómo intervienen las competencias digitales en el desempeño docente de los profesores de educación básica?

1.2. Problemas específicos:

- ¿Qué competencias digitales debe poseer el docente del nivel básico?
- ¿Cómo se relacionan el Marco del Buen Desempeño Docente y las competencias digitales?
- ¿De qué manera se evalúan el desempeño docente de los profesores de educación básica?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

- Describir la intervención de las competencias digitales en el desempeño docente de los profesores de educación básica.

1.3.2. Objetivos específicos:

- Especificar las competencias digitales que debe poseer el docente del nivel básico.
- Explicar el modo cómo se relacionan el Marco del Buen Desempeño Docente y las competencias digitales.
- Explicar el proceso de evaluación de desempeño docente de los profesores de educación básica.

1.4. Justificación

Este estudio de carácter exploratorio se justifica porque, a partir de sus resultados y conclusiones se podrían plasmar otras investigaciones de diseño correlacional, cuasiexperimental e incluso de tipo experimental. Del mismo modo, la investigación tiene un valor metodológico, puesto que, las conclusiones respecto a la relación de las competencias digitales con el proceso de enseñanza y aprendizaje, servirán a los docentes para diseñar estrategias que puedan mejorar la calidad de su práctica pedagógica. Por otro lado, la investigación también tiene una justificación pragmática, puesto que el análisis documental de las competencias digitales de los docentes, permitirán al lector generar deducciones para que estas habilidades tecnológicas puedan ser incorporadas en

los procesos educativos del sistema vigente.

CAPÍTULO II

2.1. Marco Teórico Conceptual

2.1.1. El enfoque de las competencias

Para Tobón, et al. (2013) desde el enfoque socioformativo son actuaciones integrales que permiten reconocer, analizar, interpretar y resolver diversos problemas dentro de un contexto determinado, utilizando para este propósito el saber conocer, saber ser, saber hacer y saber convivir. Donde estas actuaciones integrales deben ser idóneas y deben estar enmarcadas en aspectos éticos y de mejora continua. (p. 93). En esta línea de análisis, Tobón concibe a las competencias como entes vinculados a procesos cognitivos, procedimentales y afectivos, y que estos requieren ser demostrables en situaciones concretas. Asimismo, se pretende que las competencias resulten integrales, por ello su abordaje debería situarlo en el ámbito de la autorrealización de la persona, de la comprensión de su rol como agente promotor del equilibrio ambiental, de la capacidad para emprender proyectos sociales, económicos y comunitarios.

Desde la perspectiva de Carneiro, et al. (2021) las competencias son comprendidas como “recursos cognitivos incluyen conocimientos, técnicas, habilidades, aptitudes, entre otros, que son movilizados para enfrentar una situación usualmente inédita” (p. 141). Esta afirmación, aunque coincide con la postura de Tobón, denota en sí una relevancia del aspecto cognitivo en las

competencias, sobre sus demás componentes, sin embargo, aún así reconoce que toda competencia necesita de una construcción armoniosa de un conjunto de recursos. Por otro lado, Rangel, (2015), en coincidencia con Tobón (2003), define a la competencia como “la capacidad del ser humano para realizar un conjunto de actuaciones, mediante la articulación de sus múltiples recursos personales (actitudes, conocimientos, emociones, habilidades, valores...), con el propósito de lograr una respuesta satisfactoria a un problema planteado en un contexto determinado” (p. 237). Por su parte, Perrenoud (2007) define a las competencias como la “capacidad para movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (p. 8).

2.1.2. Las competencias profesionales

Desde la óptica de Galdeano (2010) las competencias profesionales son entendidas como “la capacidad de un profesional para tomar decisiones, con base en los conocimientos, habilidades y actitudes asociadas a la profesión, para solucionar los problemas complejos que se presentan en el campo de su actividad profesional” (p. 29). Esta afirmación implica concebir a las competencias integradas a los saberes cognitivos, afectivos y psicomotrices; asimismo, involucra una reflexión sobre la acción. La adquisición de las competencias corresponde a diversas fuentes, desde el desarrollo particular de cada individuo, hasta su adquisición mediante los sistemas curriculares formales brindados por instituciones educativas. En esta misma línea de análisis, Verdejo (2006) señala que el componente más importante de la competencia es el desempeño, el cual es definido como “la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad, y que pone el énfasis en el uso o manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe, no del conocimiento aislado, en condiciones en las que el desempeño sea relevante” (p. 184).

De acuerdo con Galeano (2010) tomando en cuenta la postura de la UNESCO (2001) sostiene que, “el modelo de las competencias profesionales

establece tres niveles: las competencias básicas, las genéricas y las específicas o técnicas, cuyo rango de generalidad va de lo amplio a lo particular” (p. 29).

Las competencias básicas son entendidas como capacidades intelectuales indispensables para el aprendizaje de una profesión; son denominadas también competencias claves y que son necesarias para su desarrollo personal. Estas competencias permiten a las personas adaptarse a un entorno laboral cambiante. Tunning (2003), ha establecido 8 competencias básicas:

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia matemática
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
- Competencia social y ciudadana
- Competencia cultural y artística
- Competencia para aprender a aprender
- Tratamiento de la información y competencia computacional.
- Autonomía e iniciativa personal.

Las competencias genéricas son denominadas también como transversales y son definidas como los atributos que deben poseer todos los graduados universitarios, independientemente de la profesión que estudió. Estas competencias se han organizado en tres grandes grupos:

- Competencias instrumentales (capacidad de análisis, comunicación oral y escrita, conocimiento de una lengua extranjera, resolución de problemas, etc.)
- Competencias interpersonales (trabajo en equipo, habilidades de relaciones interpersonales, razonamiento crítico, compromiso ético)
- Competencias sistémicas (adaptación a nuevas situaciones, creatividad, liderazgo, iniciativa, espíritu emprendedor, capacidad de autoevaluación, capacidad de negociación, etc.)

Las competencias específicas son concebidas como aquellos atributos que deben desarrollar los futuros graduados, los cuales están relacionadas directamente con la profesión misma. Estas competencias pueden ser clasificados en dos bloques:

- Competencias específicas de formación disciplinar, relacionada con el “saber” o con los conocimientos teóricos inherentes a la carrera profesional.
- Competencias específicas de formación profesional, los cuales están asociadas a las habilidades, destrezas y conocimientos de naturaleza práctica.

2.1.3. Las competencias profesionales del docente

Para Tejada (2009), el enfoque de competencias en la formación de los profesionales de la educación tiene varias implicaciones, una de ellas es la necesidad de apoyar planteamientos de modalidad dual como la formación en alternancia, con una coherente integración entre formación y trabajo, sobre todo en los últimos periodos de formación inicial. Por otro lado, también es importante resaltar la formación continua con orientación práctica y estrecha vinculación a las necesidades reales de formación del propio escenario de ejercicio profesional. Desde esta perspectiva, es el propio docente quien debe ser consciente de desarrollar un conjunto de competencias que le permitan atender a la diversidad de contextos y perfiles profesionales, y que se adapte a las exigencias y condicionantes de cada situación donde ejercerá su profesión.

En esta misma línea de análisis, Perrenoud (2004) señala un decálogo de competencias que todos los docentes de primaria deben desarrollar en su formación continua:

- Organización y animación de situaciones de aprendizaje
- Gestión de la progresión de los aprendizajes
- Elaboración y evolución de dispositivos de diferenciación

- Involucramiento de los alumnos en su aprendizaje y trabajo
- Trabajo en equipo
- Participación en la gestión de la escuela
- Capacidad para informar e implicar a los padres
- Uso de las nuevas tecnologías
- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
- Organización de la propia formación continua

Por otro lado, la Reforma Integral de la Educación Media Superior en México (2008), plantea un perfil del docente de educación media superior, el cual está conformado por ocho competencias. La primera competencia está relacionada con la capacidad para organizar su formación continua, la segunda tiene que ver con su dominio para estructurar los saberes para facilitar los aprendizajes, la tercera competencia exige la habilidad para planificar procesos de enseñanza y de aprendizaje desde el enfoque por competencias, la cuarta competencia está relacionada con la disposición para llevar a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora. Asimismo, en la quinta competencia se requiere que el docente de educación media posea el dominio para evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde un enfoque formativo, también se exige que pueda construir ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo, en la séptima competencia se exige su capacidad para generar un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes y finalmente, se pretende que los profesores de este nivel puedan participar en los proyectos de mejora continua de su escuela y su involucramiento en la gestión institucional.

En el ámbito de la docencia universitaria Zabalza (2003), propone un conjunto de diez competencias del perfil del docente universitario:

- Planificación del proceso enseñanza-aprendizaje
- Selección y preparación de contenidos disciplinares

- Capacidad para organizar información comprensible.
- Dominio de nuevas tecnologías
- Diseño de metodologías y organización de actividades
- Comunicación efectiva con los alumnos
- Capacidad para tutorizar
- Dominio de la evaluación
- Reflexión e investigación sobre la enseñanza
- Identificación institucional
- Trabajo en equipo

2.1.4. Las competencias digitales

Según Marza y Cruz (2018), las competencias digitales “permiten la movilización de actitudes, conocimientos y procesos; por medio de los cuales los discentes adquieren habilidades para facilitar la transferencia de conocimientos y generar innovación” (p. 492). Por su parte, de acuerdo a Ocaña et al (2019) y Krumsvik (2011, citado por Durán, Gutiérrez y Prendes, 2016) señalan que, las competencias digitales son concebidas “bajo una visión holística que abarca saberes y capacidades de carácter tecnológico las que deben ser gestadas en primer orden a nivel de la educación superior y que, además, deben tener como sustento una red de elevada complejidad en la alfabetización tecnológica pero funcional” (p. 121). Por otro lado, Quintana (2000) manifiesta que la competencia digital está vinculada con “el dominio de los conocimientos, habilidades y actitudes que les permiten usar de manera efectiva las TIC como apoyo a su formación profesional y recursos que facilitan el aprendizaje de los estudiantes” (p. 172). En esta misma línea de análisis, Gisbert y Esteve (2011) las competencias digitales son entendidas como un “conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes en aspectos tecnológicos, informacionales, multimedia y comunicativos, que generan como resultado una compleja alfabetización digital múltiple” (p. 53). Por su parte Gutiérrez & Tyner (2012),

señalan que las competencias digitales constituyen un conjunto de “habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento” (p. 37).

El análisis de las principales definiciones sobre las competencias digitales nos permite colegir que, existen coincidencias en su concepción, pues la mayoría de ellos vinculan a estas competencias con dominios relacionados al uso y aplicación de las TIC en diversas situaciones, también está relacionado con las habilidades que se posee para aplicarlos en su entorno profesional, social e incluso en las actividades de su propia cotidianidad. Desde esta óptica es muy importante desarrollar estas competencias digitales, puesto que, tal como manifiesta Álvarez, et al. (2017) existe “la necesidad de formar en nuevas competencias adaptadas al impacto de la innovación tecnológica sobre la actividad económica, impacto que se manifiesta no sólo en el ámbito profesional sino también en un sentido genérico” (p. 559). En este sentido las competencias digitales están presentes en todas las actividades humanas, que van desde las propiamente tecnológicas, hasta las actividades, económicas, sociales, productivas, comunicacionales, disciplinares, filosóficas, epistemológicas, axiológicas, legales e incluso en los ámbitos educativos. Allí radica la relevancia de incorporarlos a nuestra forma de vida, toda vez que, no podemos vivir de espaldas al desarrollo digital.

2.1.5. El marco de referencia de las competencias digitales

Carretero, S. et al. (2017) presentan el Marco de Competencias Digitales para la Ciudadanía, conocido también como DigComp. Este documento se ha convertido en referente para planificar y desarrollar iniciativas estratégicas vinculadas a la competencia digital en Europa y otros estados miembros. Este proyecto inició en el 2013 y finalizó en el 2016 y la versión final fue publicada en el año 2017 con el nombre de DigComp 2.1. El objetivo de este marco fue “servir de apoyo a los profesionales interesados en la implementación de este marco de

referencia” (p. 5).

El marco incluye 5 áreas de competencias, los cuales implican competencias específicas, 8 niveles de aptitud y ejemplos de uso. A continuación, en la figura 1 se explicitan los elementos claves del DigComp 2.1.

Figura 1 Áreas de competencias del DigComp 2.1.



Por otro lado, Redecker, C. (2020) establece el Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu), documento en el que resume las principales competencias digitales que necesitan los docentes de la comunidad europea para el ejercicio de su profesión, donde las tecnologías son aprovechadas para la mejora e innovación de la educación. Este marco, entre muchas virtudes, apuesta por proporcionar la docente:

- Un referente sólido para guiar políticas educativas.
- Un modelo para desarrollar modelo concreto que puede ser adaptado a necesidades propias.
- Un lenguaje y lógica capaz de abrir paso a un debate alturado para mejorar las prácticas educativas a través de la tecnología.

- Una referencia integral para todos los interesados, propenso a su validación desde su propio enfoque y herramientas tecnológicas disponibles.

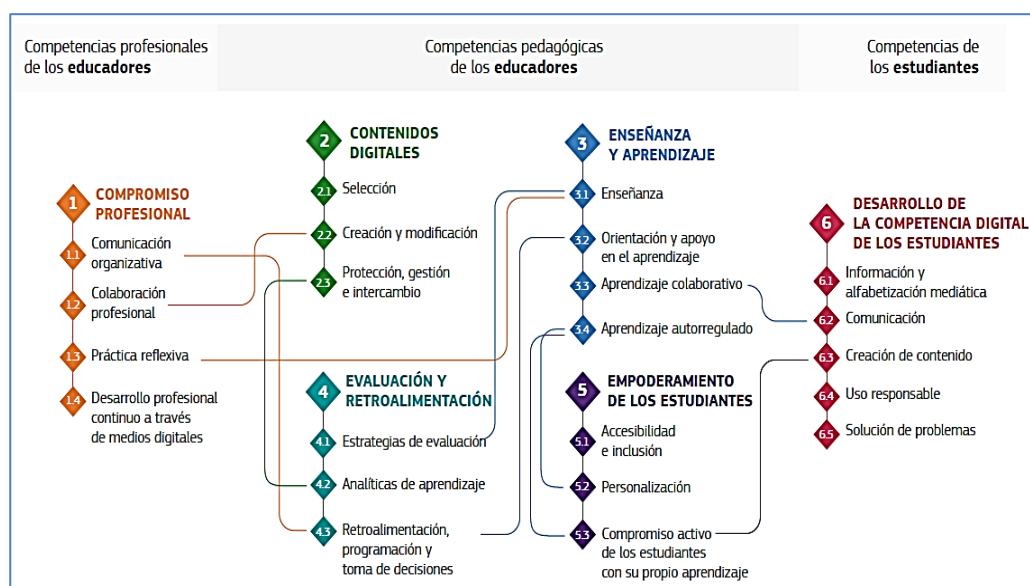
Para Redecker, C. (2020), “el marco DigCompEdu es el resultado de una serie de debates y deliberaciones con expertos y profesionales basados en una revisión inicial de literatura y en la síntesis de los instrumentos existentes en el ámbito local, nacional, europeo e internacional” (p. 13). Donde el propósito de los debates apostaba por consensuar en las áreas y elementos fundamentales de la competencia digital de los profesores. En este sentido, a diferencia del DigComp 2.1, donde se establecen las competencias digitales para los ciudadanos europeos, el DigCompEdu presenta un modelo de referencia para los educadores, donde ellos deben tener la capacidad para demostrar su competencia digital a los alumnos y gestionar un uso crítico y creativo de las tecnologías digitales. Tomando en cuenta que, los profesores no solo son modelos de referencia, sino que, se convierten en facilitadores del aprendizaje, es indispensable que como profesionales necesiten de las competencias digitales para mejorar la calidad de su práctica docente. Por ello el DigCompEdu ha establecido las siguientes seis áreas donde abarcan las diversas actividades profesionales que desarrollan en su labor como educador:

- **Compromiso profesional (Área 1):** Implica el uso de las tecnologías digitales como colaboración y como parte de su desarrollo profesional.
- **Contenidos digitales (Área 2):** Tiene relación con buscar, crear e intercambiar contenidos digitales.
- **Enseñanza y aprendizaje (Área 3):** Pretende gestionar y organizar las tecnologías digitales en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- **Evaluación y retroalimentación (Área 4):** Implica usar las tecnologías digitales para mejorar la calidad de la evaluación de los aprendizajes y la reflexión sobre los mismos.

- **Empoderamiento de los estudiantes (Área 5):** A través de las tecnologías se busca mejorar la inclusión y el compromiso de los estudiantes con su propio proceso de aprendizaje.
- **Desarrollo de la competencia digital de los alumnos (Área 6):** En este caso, se propone realizar capacitaciones a los estudiantes sobre el uso creativo y responsable de las herramientas digitales, para diversos fines como la información, la comunicación, la resolución de problemas, la creación de contenidos e incluso, para su propio bienestar.

La esencia del DigCompEdu están denotadas por las áreas 2-5, lo cual implica las competencias pedagógicas digitales de los docentes. Está relacionada con las principales estrategias de enseñanza y aprendizaje, gestionadas desde la incorporación de las tecnologías digitales en favor de la mejora de la calidad de los aprendizajes. En este sentido, en la figura 2 se presenta las relaciones que se establecen entre las seis áreas de las competencias digitales de los educadores.

Figura 2 Las competencias del DigCompEdu y sus conexiones



2.1.6. Modelos de uso las TIC en educación

Para Pinto et al. (2016) concibe las competencias digitales se logran “cuando no sólo sabe usar los medios tecnológicos, sino que además apropia dichos recursos con unos propósitos claros de aprendizaje, determinando

cuándo, cómo y para qué utilizarlos” (p. 40). En este sentido, los docentes como profesionales de la educación deberían alcanzar las competencias digitales para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza que dirigen en sus instituciones educativas. Asimismo, tomando en cuenta que, las tecnologías han revolucionado las formas de comunicarnos y los modos de acceder a la información, se presentan en primer lugar como las TIC (Tecnologías de Información y Comunicación), haciendo referencia a las herramientas que utilizamos en base a nuestros propios parámetros culturales. Más adelante aparecieron las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y Comunicación), que son entendidas como el uso estratégico de las TIC, donde se incorpora la utilización didáctica de las tecnologías digitales. Finalmente se ha incorporado las TEP (Tecnologías del Empoderamiento y la Participación) donde se prioriza el uso de las tecnologías digitales para generar el desarrollo de competencias sociales, mediante la participación y colaboración. Implica el uso responsable de las redes sociales, en escenarios de opinión crítica y creativa.

Para Pinto et al. (2016) existen 10 modelos de uso y apropiación de las TIC, que pueden ser aplicables en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A continuación, señalamos estos modelos:

- **Digital Taxonomía de Bloom – (Churches, 2007):** Modelo ajustado de la Taxonomía de Bloom, desde la perspectiva de la ayuda que ofrecen las tecnologías.
- **Lineamientos para la formulación de planes estratégicos de incorporación de TIC en Instituciones de Educación Superior - Ministerio de Educación Nacional y Universidad de Los Andes (2008).** Este modelo ausculta el aprovechamiento de las tecnologías en las instituciones de educación superior. En su estructura incluye los ejes de visión estratégica, planificación, implementación, evaluación y seguimiento.

- **Normas de competencias TIC para profesores: directrices de aplicación – UNESCO (2008):** Este modelo apuesta por servir de referencia para la construcción de políticas educativas, a partir de la integración de las TIC.
- **Estándares TIC para la formación inicial docente - UNESCO, Ministerio de Educación Chile y Enlaces (2008):** Es una propuesta innovadora chilena orientada a resaltar las ventajas de las TIC, desde los ejes de manejo computacional, soporte ético, la gestión escolar y el desarrollo profesional.
- **Estándares de Tecnologías de Información y Comunicación TIC para Docentes NETS - (ISTE, 2008):** Estos estándares internacionales señalan pautas para el diseño, implementación y evaluación de proyectos educativos que fomente aprendizajes y procesos educativos contextualizados.
- **Modelo SAMR - Rubén R. Puentedura (2009):** Esta propuesta señala pautas para diseñar acciones donde la tecnología debe mediar procesos de enseñanza y aprendizaje.
- **Tecnologías para la Educación (Ted) - Banco Interamericano de Desarrollo (2011):** Este modelo propone indicadores para señalar políticas educativas donde se incorporen infraestructuras, recursos humanos, contenidos digitales, procesos, evaluación e impacto.
- **Matriz de Integración de Tecnología de Arizona - TIM. (2011):** El modelo apuesta por incorporar la tecnología digital en la mejora de los aprendizajes, desde su incorporación al currículo, su adaptación, transformación, implementación y seguimiento.
- **Marco de competencias TIC para maestros - UNESCO (2011):** Este modelo incide en resaltar el trabajo colaborativo y la solución de problemas, a partir de los cuales se aprovechan las TIC en favor de la

mejora de los aprendizajes. La propuesta integra elementos claves como el currículo, la evaluación, la pedagogía con los componentes de tecnología digital.

- **Competencias TIC para el desarrollo profesional docente - (MEN, 2013):** Este modelo es una propuesta colombiana, está basada en la relación de la innovación y el uso pedagógico de las TIC, en favor de la formación del docente y directivos de instituciones educativas. Este modelo tiene como propósito de fortalecer las competencias pedagógicas, de gestión, investigación, tecnológica y comunicativa con el uso de las TIC en tres niveles de avance: exploración, integración e innovación.

2.2. Bases Teóricas Científicas

2.2.1. El desempeño docente

Para Rizo, H. (2005) la “labor de un docente no se limita a la realización de unas tareas específicas, ya que en sí misma se convierte en un proceso mediante el cual el profesor moviliza sus capacidades profesionales, su disposición personal y sus responsabilidades sociales para articular relaciones significativas entre los componentes que impactan la formación de los alumnos” (p. 152). Desde esta perspectiva, el profesor es quien dirige la gestión educativa, apuesta por el fortalecimiento de una cultura institucional democrática e incluso, puede también puede participar en el diseño, implementación y evaluación de políticas educativas locales y nacionales. En este sentido, Robalino, M. (2005) desde una mirada más integral concibe al desempeño docente como un “proceso de movilización de sus capacidades profesionales, su disposición personal y su responsabilidad social para: articular relaciones significativas entre los componentes que impactan la formación de los alumnos; participar en la gestión educativa; promover en los estudiantes aprendizajes y desarrollo de competencias y habilidades para la vida” (p. 11)

Para Peña A. (2002) el desempeño del docente es comprendida como

“toda acción realizada o ejecutada por un individuo, en respuesta de lo que se le ha designado como responsabilidad y que será medido en base a su ejecución” (p. 27). Por su parte, Chiavenato, I. (2004) se refiere al desempeño “como una sucesión de actividades o acciones significativas que son desarrolladas para lograr un propósito planteado en la organización” (p. 122). Desde estas perspectivas, el desempeño está vinculado como la realización de ciertas acciones, pero de manera eficiente y que puede contener criterios de calidad, en este caso se habla de la calidad de los procesos educativos que conduce el docente dentro de su ejercicio profesional.

Por otro lado, Pérez, F. (2009) concibe al desempeño docente como “la capacidad para desarrollar competentemente las funciones inherentes al cargo laboral” (p. 74). Esta definición denota la responsabilidad que tiene el profesor para desarrollar un conjunto de capacidades, habilidades y dominios que hará uso cuando realiza el ejercicio de la docencia. En esta misma línea de análisis, Roca, A. (2001) señala que el desempeño pedagógico es “la capacidad de un individuo para el cumplimiento de sus funciones, acciones y papeles propios de la actividad pedagógica profesional, el logro de un mejoramiento profesional, institucional y social, evidenciado en su competencia para la transformación y producción de nuevos conocimientos” (p. 11).

Según Díaz (2009) el desempeño es entendido como “las buenas praxis de trabajo en el aula, la colaboración con el desarrollo institucional y la preocupación por la superación profesional” (p. 16).

2.2.2. El Marco del Buen Desempeño Docente

El Ministerio de Educación (2012) en el Marco del Buen Desempeño Docente establece los lineamientos para el ejercicio de la docencia para profesores de Educación Básica Regular. En este documento definen que los docentes tienen dimensiones que son compartidas con otras profesiones, tales como la dimensión colegiada, relacional, reflexiva y ética; sin embargo, considera

que, también tiene dimensiones propias del profesorado como la dimensión pedagógica, política y cultural. En este mismo documento el MINEDU, (2012) concibe a las competencias como “la capacidad para resolver problemas y lograr propósitos, no solo como la facultad para poner en práctica un saber. Y es que la resolución de problemas no supone solo un conjunto de saberes y la capacidad de usarlos, sino también la facultad para leer la realidad” (p. 26). Asimismo, en este documento de carácter regulador el MINEDU, establece nueve competencias exigidas a los docentes de Educación Básica Regular, los cuales se agrupan en 4 dominios:

- Preparación **para** el aprendizaje de los estudiantes
- Enseñanza para los aprendizajes de los estudiantes
- Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad
- Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente.

Estas 9 competencias, a su vez, tienen un conjunto de desempeños que son definidas como “actuaciones observables de la persona que pueden ser descritas y evaluadas y que expresan su competencia”. En este sentido, este documento se constituye en guía para el diseño e implementación de diversas políticas de formación, evaluación y desarrollo docente en todo el sistema de Educación Básica. A continuación, en las siguientes figuras se presenta los aspectos específicos de los dominios, competencias y desempeños.

Figura 3 Competencias del dominio 1 del MBDD

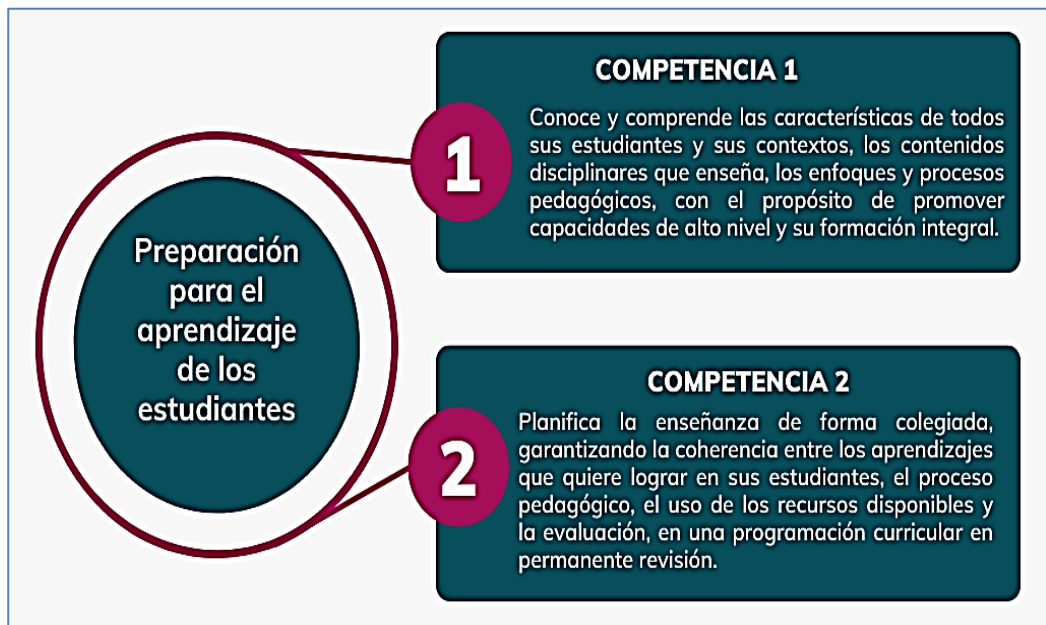


Figura 4 Competencias del dominio 2 del MBDD

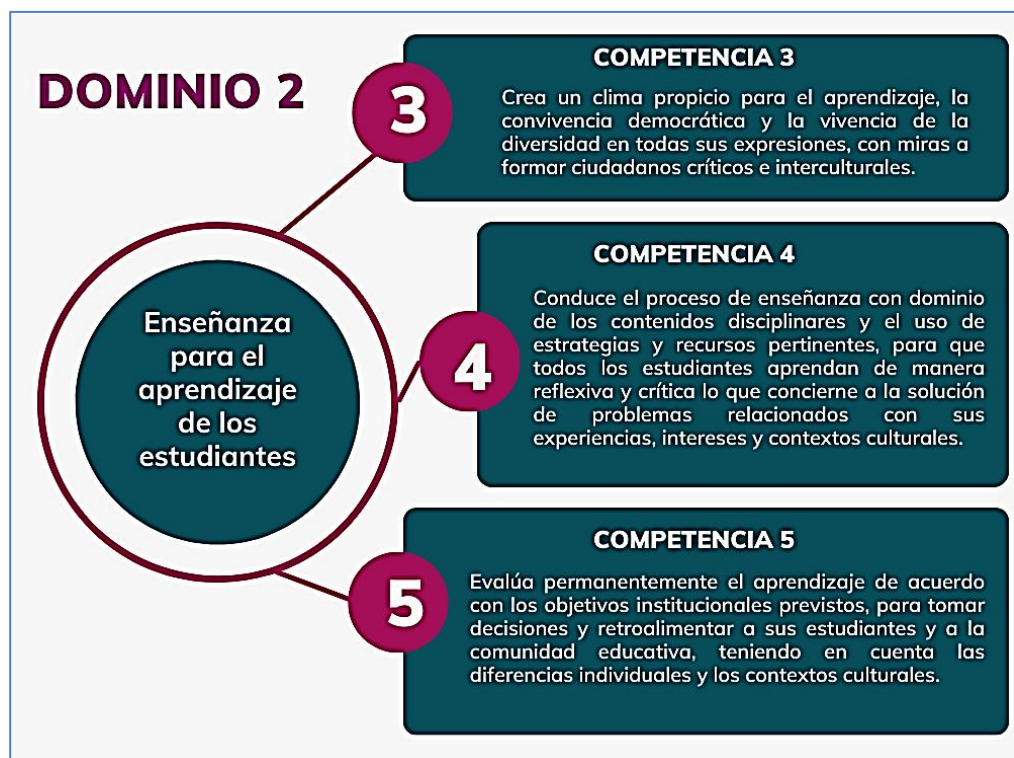


Figura 5 Competencias del dominio 3 del MBDD

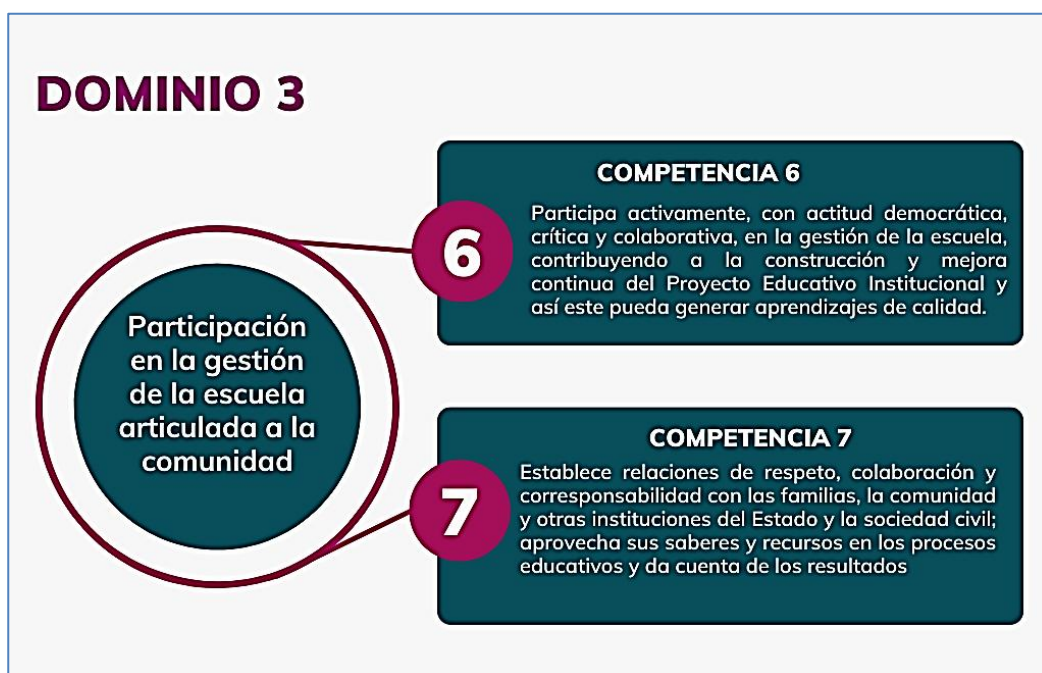
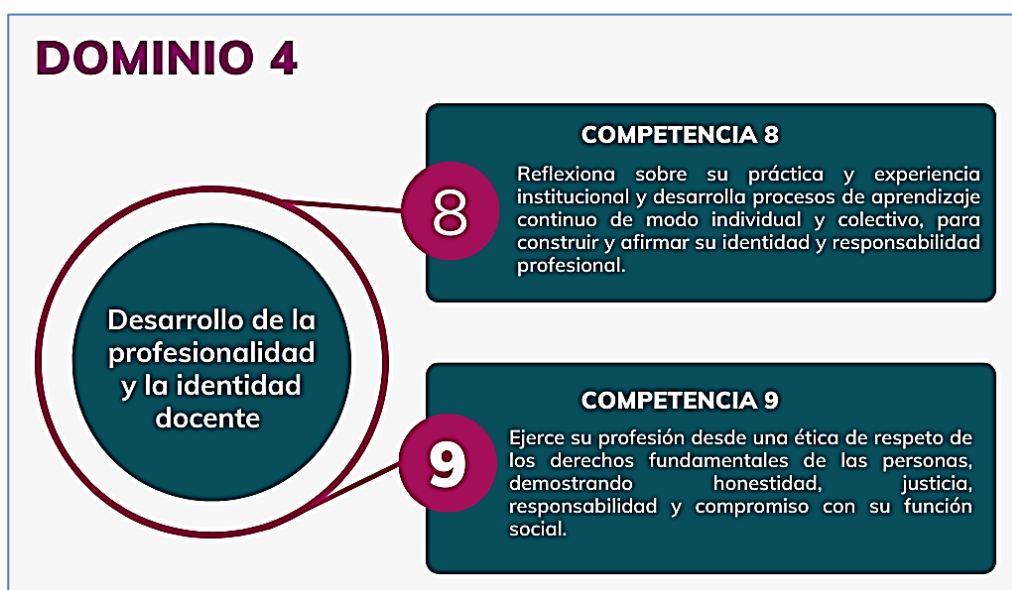


Figura 6 Competencias del dominio 4 del MBDD



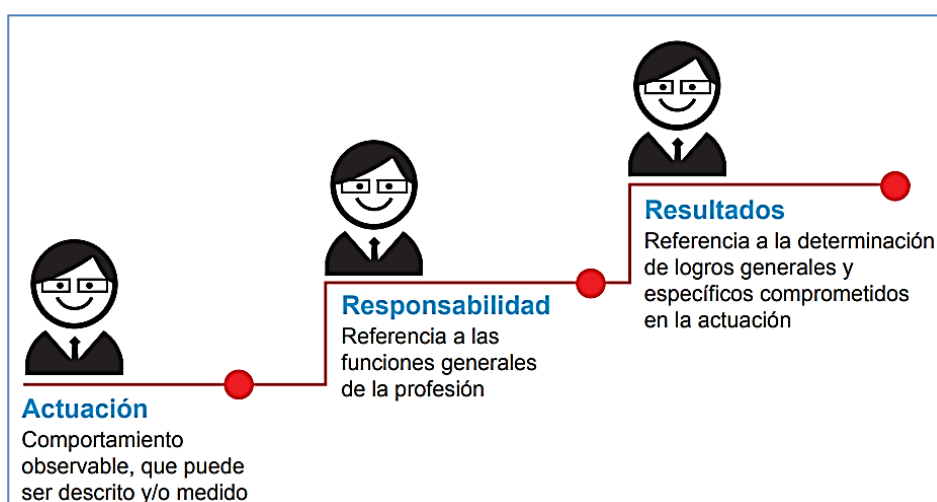
2.2.3. Las competencias digitales en el Marco del Buen Desempeño

Docente

El Ministerio de Educación (2012) a través del Marco del Buen Desempeño Docente concibe al desempeño como “las actuaciones observables de la persona que pueden ser descritas y evaluadas y que expresan su

competencia. Se asume que la manera de ejecutar dichas tareas revela la competencia de base de la persona” (p. 29). Asimismo, señala que, en esta definición de desempeño, podemos identificar tres condiciones, que son explicados en la siguiente figura:

Figura 7 Elementos de un desempeño según el MBDD



Del total de 9 competencias del MBDD, tres de ellas están relacionadas directamente con las competencias digitales que se exige del profesor de educación básica. Del mismo modo, tres de los desempeños están relacionados con el manejo de las TIC en la práctica profesional del profesorado. A continuación, veamos estos desempeños:

- **Desempeño 8:** Crea, selecciona y organiza diversos recursos para los estudiantes como soporte para su aprendizaje.
- **Desempeño 23:** Utiliza recursos y tecnologías diversas y accesibles, así como el tiempo requerido en función al propósito de la sesión de aprendizaje.
- **Desempeño 36:** Reflexiona en comunidades de profesionales sobre su práctica pedagógica e institucional y el aprendizaje de todos sus estudiantes.

2.2.4. Las evaluaciones para profesores en el sistema educativo peruano

El sistema educativo peruano vigente para la formación escolar está regido por la Ley de Reforma Magisterial, Ley N° 29944, a través del cual se establece la existencia de evaluaciones docentes de dos categorías: evaluaciones excepcionales y regulares. Las excepcionales están destinados para el acceso a cargos directivos, reubicación de escalas y también para docentes interinos sin título pedagógico. Por su parte, las evaluaciones regulares son de carácter obligatorio, pueden ser las evaluaciones de ingreso a la carrera y también las de desempeño.

En este sentido, las evaluaciones excepcionales tuvieron un carácter temporal, pues se dieron por única vez, con la finalidad de cumplir propósitos especiales como reubicación de escalas magisteriales, la evaluación para docentes con nombramiento interino, la regularización de docentes con cargos directivos. Por otro lado, es necesario enfatizar el significado de las evaluaciones de ingreso a la carrera pública, denominada también como concurso de nombramiento. Este proceso está diseñado en dos etapas, la primera a cargo del Ministerio de Educación, que constituye una prueba nacional sobre habilidades básicas, de pedagogía y de especialidad. La otra etapa constituye corresponde a una fase descentralizada y a cargo de las instituciones educativas; donde los profesores clasificados son evaluados en su dominio didáctico, de su trayectoria docente y sus credenciales formativos. Para esta etapa se utilizan como instrumentos las guías de entrevista, fichas de observación en aula y ficha de análisis de documentos. Los puntajes de resultados de ambas etapas de evaluación se suman y se establecen un orden de méritos.

2.2.5. La evaluación del desempeño docente en el sistema educativo peruano

Un tipo de evaluación obligatoria es aquella denominada evaluación de

desempeño docente (EDD), al respecto, Cuenca R. (2020) indica que esta evaluación “se basa en el MBDD y cuya finalidad es que, a través de su carácter formativo, los maestros nombrados sepan el grado de desarrollo de sus competencias y desempeños” (p. 17). Asimismo, está establecido que las EDD son implementadas de manera progresiva, en primer lugar, a los docentes del nivel de educación inicial, luego a los docentes del nivel primaria y finalmente a los del nivel secundaria. Esta gradualidad alcanzaría a un periodo de cinco años. Las características de la evaluación del desempeño docente, para el caso peruano son las siguientes:

- a) **La gradualidad:** La EDD se realizan de manera progresiva por niveles educativas. El primer tramo se inició en el 2017 – 2018 para los docentes de las escalas I y II del nivel inicial. En el 2019 se realizaron las evaluaciones para los docentes del nivel primaria. Finalmente, se planificó la EDD de docentes del nivel secundaria para los años 2021-2022.
- b) **Su carácter regulador:** Los docentes que luego de la aplicación de las EDD resultan desaprobados forman parte del Programa de Desarrollo Profesional (PDP), por un periodo de seis meses. Su propósito es atenuar las brechas de competencias profesionales de estos docentes.
- c) **Los responsables:** Es el Ministerio de Educación el responsable directo, sin embargo, la ejecución de la EDD está a cargo del comité de valuación de cada institución educativa, integrada por el director de la I.E., coordinador académico o subdirector y un docente par. Adicionalmente se exige de un comité de vigilancia externa, que garantiza la objetividad del proceso y su idoneidad.
- d) **Instrumentos de recojo de información:** Se recoge información sobre los 11 desempeños del MBDD, para ello se utilizan cuatro instrumentos:
 - Rúbricas de observación de aula para evaluar el desempeño del docente con los estudiantes.

- Pautas de observación de la gestión del espacio y los materiales en el aula, con la finalidad de evaluar cómo el usa los espacios físicos. Para ello el comité realiza dos visitas planificadas.
- Las encuestas a las familias, a través de ello se verifica la calidad de las interacciones entre los docentes y padres de familia. La encuesta tiene 10 ítems y es aplicado por el comité de evaluación.
- Pautas de valoración basada en evidencia, a través de ello se evalúa la planificación de la clase y su nivel de cumplimiento.

e) **Transparencia:** Todos los procesos están establecidos en la normativa de evaluación y también los instrumentos de EDD se encuentran a disposición del público a través de las plataformas del Ministerio de Educación.

2.2.6. Los resultados de la evaluación del desempeño docente (EDD) en el Nivel Inicial 2017

El Ministerio de Educación (2019) publica el Informe Nacional MINEDU Evaluación Ordinaria del Desempeño Docente 2017 Nivel Inicial Tramo I. Este documento contiene los resultados de esta EDD para el nivel inicial, cuyo propósito fue “comprobar el grado de desarrollo de las competencias y desempeños profesionales del docente¹ con aula a cargo que han sido establecidos en los dominios del Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD)” (p. 5). Asimismo, con esta EDD se pretendió identificar las necesidades de capacitación de los docentes para la mejora de sus desempeños.

Esta EDD se planificó en un ciclo trienal, donde se implementó una evaluación ordinaria (en el primer año), otra primera evaluación extraordinaria (en el segundo año) y una segunda evaluación extraordinaria (en el tercer año), según como se evidencia en la siguiente figura:

Figura 8 Ciclo trienal de la Evaluación de Desempeño Docente EDD

Ciclo trienal	Año 1	Evaluación ordinaria	Dirigida a docentes con aula a cargo
	Año 2	1.ª Evaluación extraordinaria	Dirigida a docentes que desaprueban la evaluación ordinaria
	Año 3	2.ª Evaluación extraordinaria	Dirigida a docentes que desaprueban la primera evaluación extraordinaria

Del mismo modo, la Evaluación de Desempeño Docente ordinaria tiene carácter obligatorio para los profesores nombrados en la CPM con cargo de docente en aula. Para el caso del nivel inicial, la EDD ordinaria se desarrolló en 2 tramos, tal como se evidencia en la siguiente figura:

Figura 9 ramos de la EDD del Nivel Inicial

EDD ordinaria Nivel inicial (Cuna y Jardín)	Tramo I	Docentes de las escalas magisteriales 3, 4, 5, 6	2017
	Tramo II	Docentes de las escalas magisteriales 1 y 2	2018

El informe de la EDD Tramo I, 2017 del Nivel Inicial contiene los aspectos generales de la EDD, el modelo de evaluación y los resultados generales. A continuación, detallamos estos componentes que contiene el citado informe.

- a) Aspectos generales de la EDD:** Los docentes evaluados correspondieron a profesores con aula a cargo del Nivel Inicial de Educación Básica Regular, los cuales pertenecen a las 3ra, 4ta y 5ta escala magisterial. La evaluación se desarrolló en el año 2017.
- b) Modelo de la evaluación:** La evaluación tuvo un modelo cuyo diseño estuvo basado en el Marco del Buen Desempeño Docente, para lo cual se establecieron cuatro instrumentos: rúbricas de observación en aula, pauta de observación del espacio y materiales, pauta de valoración de responsabilidad y compromiso docente; y finalmente la encuesta a las familias. En total se evaluaron 11 desempeños del MBDD para docentes del Ciclo I y 12 desempeños para profesores del Ciclo II, según la siguiente

figura.

Figura 10 Modelo de la EDD del Nivel Inicial Tramo I-2017

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	DESEMPEÑOS	
	CICLO I (CUNA)	CICLO II (JARDÍN)
Rúbricas de observación de aula	<ul style="list-style-type: none"> Promueve el desarrollo del lenguaje verbal de los niños y las niñas. Promueve el desarrollo de la autonomía de los niños y las niñas. Muestra sensibilidad ante las necesidades de los niños y las niñas. Brinda un trato respetuoso a los niños y las niñas. Promueve la interacción social positiva entre los niños y las niñas. 	<ul style="list-style-type: none"> Involucra activamente a los niños y las niñas en el proceso de aprendizaje. Maximiza el tiempo dedicado al aprendizaje. Promueve el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico. Evalúa el progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los niños y las niñas y adecuar su enseñanza. Propicia un ambiente de respeto y proximidad. Regula positivamente el comportamiento de los niños y las niñas.
Pauta de observación de la gestión del espacio y los materiales en el aula	<ul style="list-style-type: none"> Gestiona el espacio del aula para favorecer el aprendizaje y bienestar de los niños y las niñas. Gestiona los materiales del aula para favorecer el aprendizaje y bienestar de los niños y las niñas. 	

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	DESEMPEÑOS	
	CICLO I (CUNA)	CICLO II (JARDÍN)
Encuesta a las familias	<ul style="list-style-type: none"> Se comunica en forma satisfactoria con las familias. Conoce y atiende satisfactoriamente las necesidades de los niños y las niñas. 	
Pauta de valoración de la responsabilidad y el compromiso del docente	<ul style="list-style-type: none"> Cumple con responsabilidad su horario de trabajo y planifica el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se compromete con la comunidad educativa para favorecer el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas. 	

Cada uno de los desempeños evaluados se calificaron con un puntaje de escala 1-4, en función al nivel de logro alcanzado, según como se explica en la siguiente figura:

Figura 11 Escala de valoración de la EDD según nivel de logro por desempeño

<ul style="list-style-type: none"> Nivel IV: Destacado (4 puntos) Nivel III: Suficiente (3 puntos) 	} Satisfactorio
<hr/>	
<ul style="list-style-type: none"> Nivel II: En proceso (2 puntos) Nivel I: Muy deficiente (1 punto) 	} Insatisfactorio

c) **Comités de evaluación:** Tuvieron la responsabilidad de aplicar los instrumentos de evaluación, para ellos conformaron 2 comités: uno conformado por la institución educativa y el otro integrado por

integrantes de la UGEL. En este caso, las comisiones de las instituciones educativas evaluaron a docentes de entidades con director designado, mientras que, los comités de la UGEL evaluaron a docentes de instituciones unidocentes y poli docentes sin director designado.

- d) **Resultados generales de la EDD del Nivel Inicial Tramo I:** En general se evaluaron a un total de 5,437 docentes de aula del nivel inicial, de un total de 5,472, representando un 99,4% evaluados. Los resultados generales se presentan en las siguientes tablas:

Tabla 1 Resumen de la EDD del Nivel Inicial – Tramo I por Ciclo

Ciclo	Docentes a evaluar	Docentes evaluados	% docentes evaluados	Docentes evaluados				Docentes no evaluados
				Apro- bados	% de aprobados	Des- aprobados	% de des- aprobados	
Ciclo I (Cuna)	131	131	100%	131	100%	--	--	--
Ciclo II (Jardín)	5341	5306	99,3%	5268	99,3%	38	0,7%	35
Total	5472	5437	99,4%	5399	99,3%	38	0,7%	35

Fuente: Dirección de Evaluación Docente-Evaluación Ordinaria del Desempeño Docente del Nivel Inicial-Tramo I, 2017

Tabla 2 Resumen de la EDD del Nivel Inicial – Tramo I por Ámbito

Ámbito	Docentes a evaluar	Docentes evaluados	% docentes evaluados	Docentes evaluados				Docentes no evaluados
				Apro- bados	% de aprobados	Des- aprobados	% de des- aprobados	
Urbano	4 678	4 650	99,4 %	4 623	99,4 %	27	0,6 %	28
Rural	794	787	99,1 %	776	98,6 %	11	1,4 %	7
Total	5 472	5 437	99,4 %	5 399	99,3 %	38	0,7 %	35

Fuente: Dirección de Evaluación Docente-Evaluación Ordinaria del Desempeño Docente del Nivel Inicial-Tramo I, 2017

Las tablas anteriores nos permiten mostrar que, son 35 docentes que no fueron evaluados, asimismo, se evidencian a 38 docentes del Ciclo II (Jardín) que desaprobaron la EDD, de este grupo de docentes desaprobados, 27 se encontraban trabajando en instituciones educativas de del ámbito rural y solo 11, en entidades de zona urbana. Desde mi punto de vista, una conclusión más importante denota el hecho que la EDD fueron aprobados por casi la totalidad de los docentes que fueron evaluados (99,3%), lo cual muestra que los docentes del nivel inicial tienen desarrollados los desempeños medidos.

Figura 12 Resultados de los docentes evaluados del Ciclo I (Cuna) en el instrumento Rúbricas de observación de aula

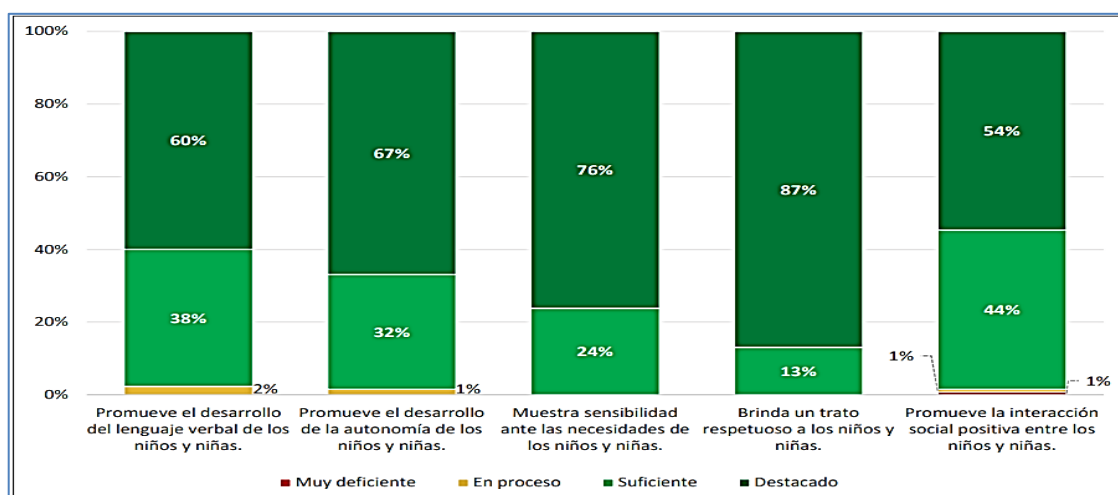
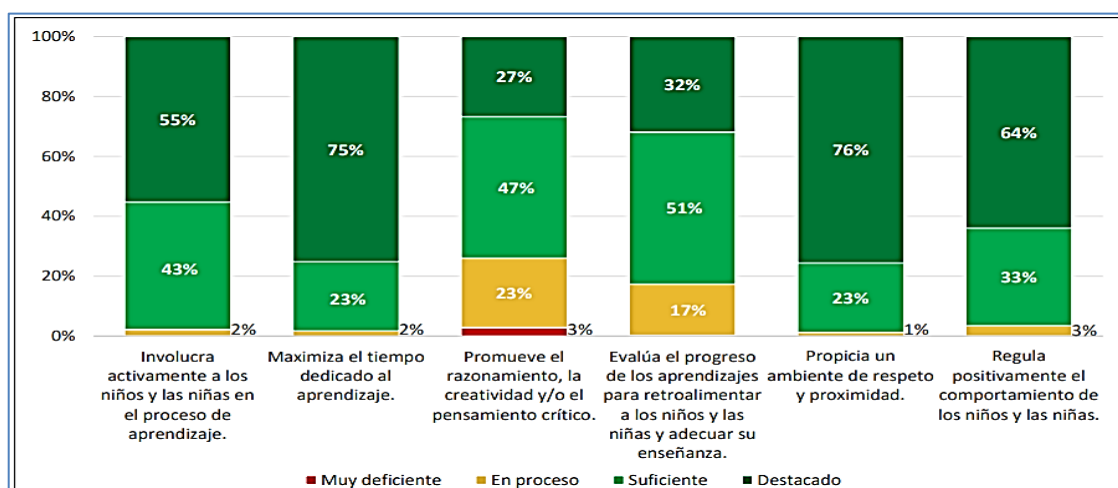


Figura 13 Resultados de los docentes evaluados del Ciclo II (Jardín) en el instrumento Rúbricas de observación de aula



e) Principales conclusiones de los resultados generales de la EDD del Nivel Inicial Tramo I:

- La Evaluación de Desempeño Docente tuvo una implementación satisfactoria, dado que, se pudo evaluar a 5 437 docentes, quienes representaron un 99,4 % del total de docentes con derecho a evaluación (5 472).
- El 99,3 % de docentes evaluados aprobaron la evaluación (5 399), mientras que, solo 38 docentes desaprobaron, equivalente a un 0,7 %. Incluso, en 10 regiones se logró evaluar al 100 % de docentes habilitados para la EDD.
- Los docentes del Ciclo I alcanzaron un mejor resultado que los profesores del Ciclo II, puesto que, el 100% de los docentes evaluados del ciclo I aprobaron, mientras que, en el Ciclo II el índice de aprobación alcanzó a un 99,3 %.
- Los docentes del ámbito urbano alcanzaron un mejor desempeño que los de la zona rural, dado que, el 99,4 de ellos aprobaron la evaluación, mientras que solo el 98,6 % de docentes del ámbito rural aprobaron.
- El índice de docentes desaprobados es muy ínfimo, solo 38 profesores no aprobaron la EDD, esto equivale a un escaso 0, 7% del total. Incluso de estos 38 docentes, 19 de ellos justificaron su desaprobación por obstrucción o inasistencia injustificada.

CAPÍTULO III

3.1. Metodología de investigación

3.1.1. Tipo de investigación

Por su orientación, el tipo de investigación es básica, también denominada pura o fundamental, al respecto Sánchez y Reyes (2015) señalan que, este tipo de estudio “nos lleva a la búsqueda de nuevos conocimientos y campos de investigación, no tiene objetivos prácticos específicos. Mantiene como propósito recoger información de la realidad para enriquecer el conocimiento científico, está orientando al descubrimiento de principios y leyes” (p. 48).

3.1.2. Métodos de investigación

Para la realización del presente estudio se empleó como método principal el método científico, sin embargo, también se hará uso de otros métodos como el analítico-sintético e inductivo-deductivo.

3.1.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Tomando en cuenta la naturaleza de la investigación, en el estudio se empleó la técnica del análisis documental, con este fin se utilizaron fichas bibliográficas, fichas de resumen y ficha de registro de datos como instrumentos de recojo de información. Con respecto a la investigación documental, Baena (1985), señala que es “una técnica que consiste en la selección y recopilación de información por medio de la lectura y crítica de documentos y materiales

bibliográficos, de bibliotecas, hemerotecas, centros de documentación e información” (p. 32).

3.1.4. Procesamiento y análisis de datos

Debido al carácter de una investigación documental, la información recolectada servirá para analizar teóricamente los alcances propuestos en los objetivos de investigación. Por ello no se realizará ningún tratamiento estadístico.

CAPÍTULO IV

4.1. Resultados y discusión

El análisis de información realizada en la construcción del marco teórico nos ha permitido responder a los objetivos de la investigación. Luego de ello, se pudo arribar a los siguientes resultados:

- **Con relación a la intervención de las competencias digitales en el desempeño docente:** Para Quintana (2000) la competencia digital está relacionada con “el dominio de los conocimientos, habilidades y actitudes que les permiten usar de manera efectiva las TIC como apoyo a su formación profesional y recursos que facilitan el aprendizaje de los estudiantes” (p. 172). Por su parte, Pérez, F. (2009) al referirse al desempeño docente lo define como “la capacidad para desarrollar competentemente las funciones inherentes al cargo laboral pedagógico” (p. 74). Tomando en cuenta ambas concepciones, puede determinarse que, las competencias digitales intervienen favorablemente en el desempeño docente, dado que, un docente que posee habilidades en el manejo de las TIC puede tener un mejor desempeño pedagógico y gestionar con mayor calidad los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.
- **Respecto a las competencias digitales que debe poseer el docente del nivel básico:** Tomando en cuenta el Marco Europeo para la

Competencia Digital de los Educadores (DigComp 2.1), las competencias digitales que requieren los docentes para el adecuado ejercicio de su profesión están relacionados con cinco áreas. Competencia para el uso de las tecnologías digitales como colaboración y como parte de su desarrollo profesional, competencia para la búsqueda, creación e intercambio de contenidos digitales, competencia para gestionar y organizar las tecnologías digitales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, habilidades para usar las tecnologías digitales para mejorar la calidad de la evaluación de los aprendizajes y la reflexión sobre los mismos, competencia para desarrollar la competencia digital de sus estudiantes.

- **Sobre la relación entre el Marco del Buen Desempeño Docente y las competencias digitales:** En el análisis del MBDD se evidencian tres desempeños que están relacionados con las competencias digitales que los docentes de educación básica deben poseer. En la siguiente figura se evidencian estos desempeños y las competencias a los que pertenecen.

Figura 14 *Desempeños del MBDD relacionados con la competencia digital*



- **En relación al proceso de evaluación de desempeño docente de los profesores de educación básica:** El Ministerio de Educación, mediante la Ley de Reforma Magisterial, Ley N° 29944 determinó la aplicación de evaluaciones excepcionales y regulares para todos los docentes de educación básica. En este sentido, entre los años 2014-2018 realizaron 17 procesos de evaluación dirigido al magisterio nacional, cuyos resultados se muestran a continuación en la siguiente figura:

Figura 15 Evaluaciones realizadas por el MINEDU entre el 2014-2018

Año	Evaluaciones	Evaluados		Ganadores		No ganadores	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
2014	Evaluación excepcional de directivos	4728	100	3028	64	1700	36
	Primer Concurso Excepcional Reubicación Docente en III, IV, V, VI Escala	129.016	100	23.064	18	105.952	82
	Concurso Excepcional Acceso a Cargos Directivos	25.438	100	12.440	49	12.998	51
2015	Segundo Concurso Excepcional Reubicación Docente en III, IV, V, VI Escala	107.439	100	31.936	30	75.503	70
	Evaluación excepcional nombramiento interino	4684	100	546	12	4138	88
	Concurso de Nombramiento y Contratación EBR	192.397	100	8137	4	184.260	96
2016	Concurso Acceso a Cargos Directivos de UGEL y DRE	8911	100	456	5	8455	95
	Concurso Ascenso II Escala	50.484	100	8506	17	41.978	83
	Concurso Acceso a Cargos Directivos de IE + Especialistas	20.805	100	4660	22	16.145	78
2017	Concurso de Nombramiento y Contratación	208.026	100	10.932	5	197.094	95
	Concurso Ascenso II a VII Escala para EBR	123.490	100	27.963	23	95.527	77
	Concurso Ascenso II a VII Escala para Docentes ETP	1086	100	332	31	754	69
	Evaluación desempeño docentes inicial (escalas 3 a 8), tramo I	5437	100	5399	99	38	1
2018	Concurso de Nombramiento y Contratación	194.556	100	10.120	5	184.436	95
	Concurso Ascenso II a VII Escala para EBR	132.425	100	22.846	17	109.579	83
	Concurso Ascenso II a VII Escala para Docentes ETP	913	100	871	95	42	5
	Evaluación desempeño docentes inicial (escalas 3 a 8), tramo II	15.831	100	15.399	97	432	3
Total		1.225.666	100	186.635	15	1.039.031	85

CONCLUSIONES

A partir del abordaje teórico realizado en los capítulos previos, se ha analizado los aspectos conceptuales más importantes de las competencias digitales y del desempeño docente, luego del cual se arribó a las siguientes conclusiones:

- **Primero:** El dominio de las habilidades, conocimientos y actitudes para el uso efectivo de las tecnologías del profesor en su práctica pedagógica, constituyen una necesidad para que puedan desarrollar con mayor eficacia los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes. Por ello, las competencias digitales están implicadas en su desempeño docente.
- **Segundo:** Las competencias digitales que todos los docentes de educación básica deben desarrollar son: saber usar las tecnologías digitales como colaboración y como parte de su desarrollo profesional, asimismo tener dominios para buscar, crear e intercambiar contenidos digitales, también debe poseer habilidades para gestionar y organizar las tecnologías digitales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, del mismo modo se requiere que pueda usar tecnologías digitales para mejorar la calidad de la evaluación de los aprendizajes y finalmente, que pueda desarrollar la competencia digital de sus alumnos.
- **Tercero:** En el Marco del Buen Desempeño Docente están incluidos directamente 3 desempeños relacionados con las competencias digitales. El desempeño 8 que pertenece a la competencia 2 manifiesta “Crea, selecciona y organiza diversos recursos para los estudiantes como soporte para su aprendizaje”. Lo cual implica que el docente debe incorporar las TIC en la planificación de los aprendizajes. El otro desempeño está relacionado con la competencia 4 del MBDD, este desempeño 23 indica “Utiliza recursos y tecnologías diversas y accesibles, así como el tiempo requerido en función al propósito de la sesión de aprendizaje”. Se espera que el docente en la sesión de aprendizaje pueda utilizar recursos TIC de manera efectiva. El desempeño 36 incluido en la competencia 8, manifiesta “Reflexiona en comunidades de profesionales sobre su práctica pedagógica e institucional”, este

hecho requiere del profesor un alto compromiso con su desarrollo profesional, para lo cual debe generar comunidades de aprendizaje mediante las TIC.

- **Cuarto:** En las evaluaciones de desempeño aplicados por el Ministerio de Educación para profesores del nivel inicial entre los años 2017 y 2018 se pudieron apreciar que, el índice de aprobación es muy alto. En el año 2017 en la EDD Tramo I aprobaron la evaluación el 99,3% y en el 2018 el Tramo II lo hicieron un 97% del total de profesores evaluados. En este caso, en el año 2017 solo desaprobaron 38 de un total de 5,437 docentes, mientras que en el 2018 lo hicieron solo 432, de un total de 15,831 profesores. Estos datos ponen en evidencia que la calidad de los docentes del nivel inicial es muy eficiente, puesto que los 11 desempeños del MBDD evaluados demostraron estar niveles de logro suficiente o destacado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, E., Núñez, P., & Rodríguez, C. (2017). Adquisición y carencia académica de competencias tecnológicas ante una economía digital. *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, 540-559. Doi: <http://dx.doi.org/10.4185/RLCS-2017-1178>
- Carneiro, R., Toscano, J. y Díaz, T. (2021). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Organización de Estados Iberoamericanos. Fundación Santillana. <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/lastic2.pdf>
- Carretero, S., Vuorikari, R. y Punie, J. (2017). DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. Centro de Investigaciones Comunes de la Comisión Europea. <https://somos-digital.org/digcomp/>
- Chiavenato, I. (2004). *Gestión del talento humano*. Colombia: McGraw Hill. <https://cucjonline.com/biblioteca/files/original/338def00df60b66a032da556f56c28c6.pdf>
- Cuenca, R. (2020). *La Evaluación Docente en el Perú*. Documento de trabajo N° 21. Editorial Instituto de Estudios Peruanos IEP. https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/1176/Cuenca-Ricardo_Evaluacion-docente-Peru.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Díaz, H. (2009). *Carrera Pública Magisterial. Desafíos para el gobierno y los docentes*. http://tarea.org.pe/modulos/Boletin/revistas/Tarea_72/Tarea72_HugoDiaz.pdf
- Galdeano, C. y Valtente, A. (2010). *Competencias profesionales*. *Revista Evaluación Educativa*, 21(1), 28-32. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So187-893X2010000100004
- Gisbert, M. y Esteve, F. (2011). Digital learners: La competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, (7), 48-59.

https://www.academia.edu/602446/Digital_learners_la_competencia_digital_de_los_estudiantes_universitarios?auto=download

Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 38, 31-39.

Hernández, A., Gutiérrez, M., Pérez, K., Zavala, F., Scure, C. y Granados, M. (2021). *La brecha generacional entre docentes y estudiantes del NMS de la UG*. *Revista XXV Verano de la Ciencia*, 10(2), 1-9.
<https://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/3386/2886>

Lévano Francia, L., Sanchez, S., Guillén Aparicio, P., Tello Cabello, S., Herrera Paico, N., Collantes Inga, Z. (2019). Competencias digitales y educación. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 569-588. doi:
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.329>

Marza, M., & Cruz, E. (2018). Gaming como Instrumento Educativo para una Educación en competencias Digitales desde los Academic Skills Centres. *Revista General de Información y Documentación*, 28(2), 489-506. Doi:
<http://dx.doi.org/10.5209/RGID.60805>

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

Ministerio de Educación (2015). *Rutas del aprendizaje ¿Qué y cómo aprenden nuestros alumnos? Área curricular de Comunicación*. MINEDU.
https://inntexpro.blogspot.com/p/rutas-del-aprendizaje-2015-comunicacion_1.html

Ministerio de Educación (2012). *Marco del Buen Desempeño Docente. Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes Nacional de la Educación Básica*. MINEDU.

<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3425647/Marco%20del%20Buen%20Desempen%CC%83o%20Docente.pdf?v=1658161064>

Ministerio de Educación (2019). *Evaluación Ordinaria del Desempeño Docente 2017*

Nivel Inicial Tramo I – Informe Nacional MINEDU.

<https://evaluaciondocente.perueduca.pe/media/11612913119Informe-Nacional-de-Evaluaci%C3%B3n-del-Desempe%C3%B1o-Docente-Nivel-Inicial-Tramo-I-2017.pdf>

Ocaña Fernández, Y., Valenzuela Fernández, L., y Garro-Aburto, L. (2019). Inteligencia artificial y sus implicaciones en la educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 17 pp. Doi:

<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.274>

Peña, A. (2002) Análisis del instrumento de evaluación del desempeño docente, del centro educativo privados del distrito N° 11-02 de Puerto Plata.

<http://www.oei.es>

Pérez, F. (2009) Principales transformaciones en el preuniversitario cubano. *Desempeño profesional del profesor*. Editorial Educación Cubana

Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Revista de Docencia Universitaria*, monográfico: Formación centrada en competencias. <https://revistas.um.es/redu/article/view/35261/33781>

Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Pinto, R., Díaz, J., y Alfaro, C. (2016). *Modelo Espiral de Competencias Docentes TICTACTEP aplicado al Desarrollo de Competencias Digitales*. *Revista Aportaciones Arbitradas*, 19(9), 39-48.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6280715.pdf>

Prieto, E. (2008). *El papel del profesorado en la actualidad. su función docente y social*. *Revista Foro de Educación*, 10(3), 325-345.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2907073.pdf>

Rangel, A. (2015). Competencias docentes digitales: propuesta de un perfil. *Revista de*

<http://aquichan.redalyc.org/articulo.oa?id=36832959015>

Redecker, C. (2020) Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores: DigCompEdu. (Trad. Fundación Universia y Ministerio de Educación y Formación Profesional de España). Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (Original publicado en 2017).

<http://sede.educacion.gob.es/publiventa/marco-europeo-para-la-competencia-digital-de-los-educadores-digco>

Rizo, H. (2005). Evaluación del desempeño docente. Tensiones y tendencias. Lima:

PRELAC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144746>

Roca Serrano, A. (2001) *Modelo de mejoramiento del desempeño pedagógico profesional de los docentes que laboran en la ETP. Instituto Superior Pedagógico “José de la Luz y Caballero”*. [Tesis en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas]

Robalino, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. Revista PRELAC Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. 1(4), 7-23

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144746>

Subsecretaria de Educación Media Superior (2008) Competencias que expresan el perfil del docente de la Educación Media Superior Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, Ciudad de México.

Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Bussines Support Anneth SRL

Tejada Fernández, J. (2009). Competencias Docentes. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 13(2), 1-15.

Tobón, S. (2013). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (4ta. Ed.). Bogotá: ECOE.

https://www.researchgate.net/publication/319310793_Formacion_integral_y

[competencias Pensamiento complejo currículo didáctica y evaluación](#)

Unión Europea (2005) Comisión de las Comunidades Europeas, Propuesta del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las Competencias clave para el aprendizaje permanente. Bruselas.

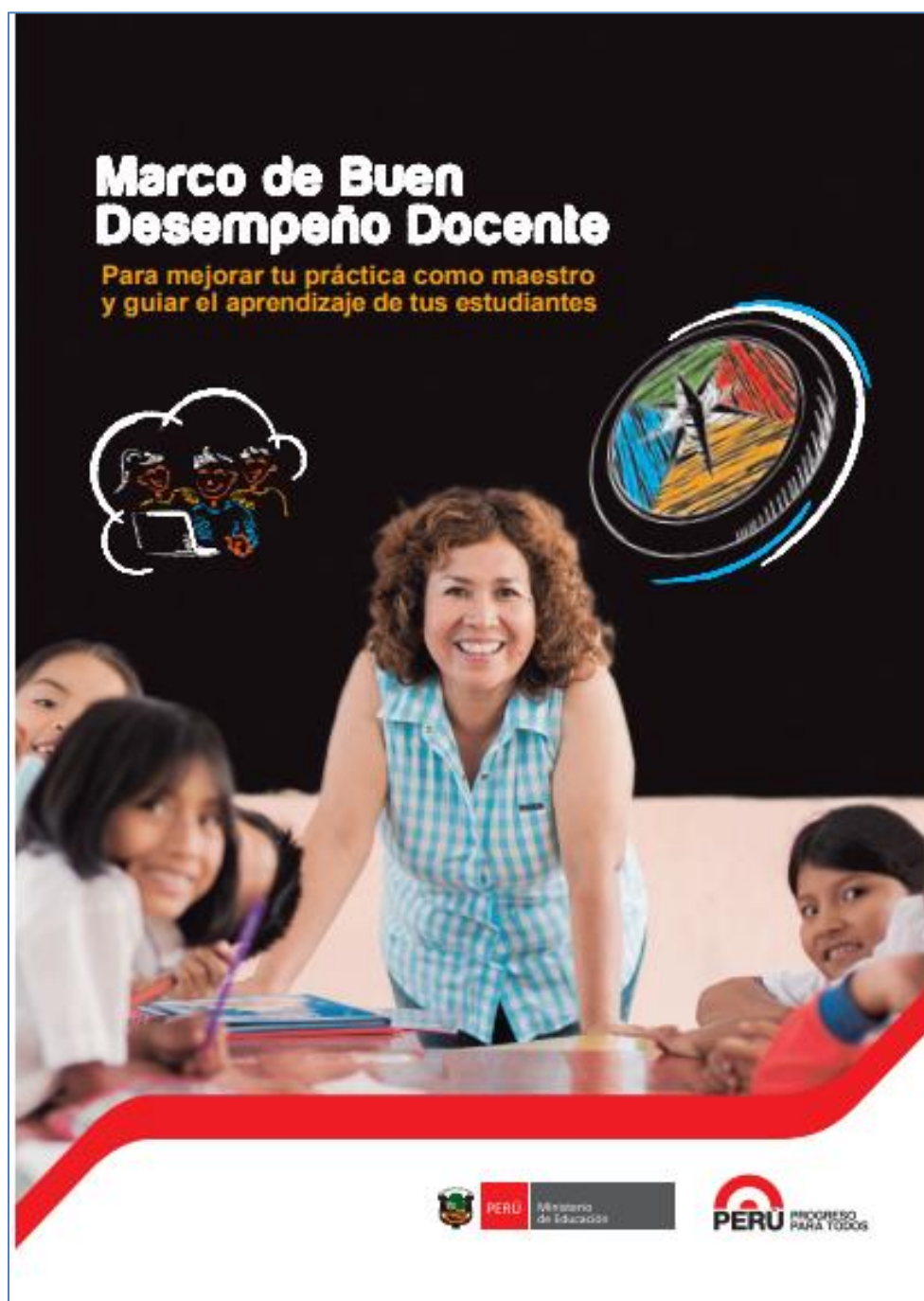
Verdejo, P. (2006) *Modelo para la Educación y Evaluación por Competencias*. ACET.

<http://fcqi.tij.uabc.mx/documentos2010-2/VideoTutor%20Modelo%20Educativo%20UABC/Ramas/data/downloads/11.pdf>

Zavala, D., Muñoz, K. y Lozano, E. (2016). *Un enfoque*

ANEXOS

Anexo 1: Portada del Marco del Buen Desempeño Docente



**Anexo 2: Portada del Informe nacional de evaluación de desempeño
docente - 2017**

