



Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Escuela de Posgrado

Programa Académico de Maestría en Educación

RELACIÓN ENTRE COMPETENCIA DIGITAL Y COMPETENCIA MEDIÁTICA
EN DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR

Tesis presentada por:

YENNY ELIZABETH ARANGOITIA PEREIRA

Cod. Orcid: 0009-0002-8199-6569

RODRIGO SEBASTIAN RUIZ SANTA CRUZ

Cod. Orcid: 0000-0003-3239-5257

Para obtener el Grado Académico de

MAESTRA EN EDUCACIÓN

MAESTRO EN EDUCACIÓN

con mención en Tecnología Educativa

Línea de investigación: Educación y tecnologías digitales

Asesor

Agustín Campos Arenas

Cod. Orcid: 0000-0002-3867-3919

Lima - Perú

2025

Los miembros del jurado han aprobado el estilo y el contenido de la tesis sustentada por:

YENNY ELIZABETH ARANGOITIA PEREIRA

RODRIGO SEBASTIAN RUIZ SANTA CRUZ

Agustín Campos Arenas
Asesor: Nombre(s) y Apellidos

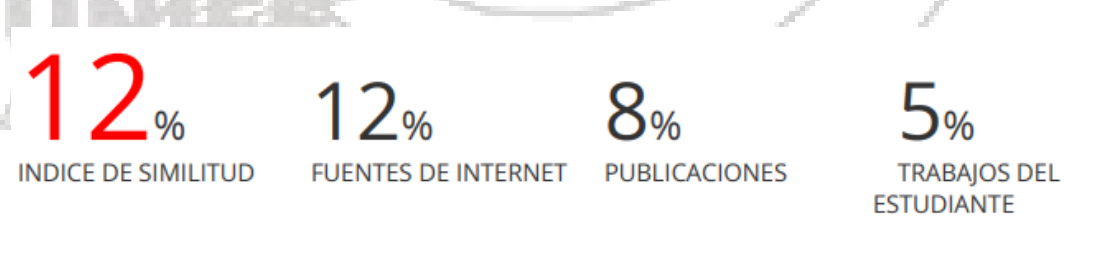
Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón
Presidente de Jurado: Nombre(s) y Apellidos

Violeta Emperatriz Cuenca Cartagena
Miembro de Jurado 1: Nombre(s) y Apellidos

Roxana Gissella Otoyá Torrejón
Miembro de Jurado 2: Nombre(s) y Apellidos

Dra. Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón
Directora de la Escuela de Posgrado

Declaratoria de Originalidad del Asesor

Escuela de Posgrado:	Escuela de Posgrado								
Programa Académico:	Programa académico de Maestría en Educación								
Dependencia al que pertenece el docente asesor:	Departamento de Educación								
Docente asesor que verifica la originalidad:	Dr. Agustín Campos Arenas								
ORCID:	0000-0002-3867-3919								
Título del documento:	RELACIÓN ENTRE COMPETENCIA DIGITAL Y COMPETENCIA MEDIÁTICA EN DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR								
Autora del documento:	YENNY ELIZABETH ARANGOITIA PEREIRA RODRIGO SEBASTIAN RUIZ SANTA CRUZ								
Mecanismo utilizado para detección de originalidad:	Software Turnitin								
Nº de trabajo en Turnitin: (10 dígitos)	2739609641								
Porcentaje de <u>similitud</u> detectado:	12%								
Fuentes originales de las similitudes detectadas:	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 70%;">Fuentes de Internet =</td> <td style="text-align: right;">12%</td> </tr> <tr> <td>Publicaciones =</td> <td style="text-align: right;">08%</td> </tr> <tr> <td>Trabajos del estudiante =</td> <td style="text-align: right;">05%</td> </tr> </table>			Fuentes de Internet =	12%	Publicaciones =	08%	Trabajos del estudiante =	05%
Fuentes de Internet =	12%								
Publicaciones =	08%								
Trabajos del estudiante =	05%								
 <div style="display: flex; justify-content: space-around; text-align: center;"> <div style="width: 20%;"> <p style="font-size: 2em; color: red; font-weight: bold;">12%</p> <p>INDICE DE SIMILITUD</p> </div> <div style="width: 20%;"> <p style="font-size: 2em; font-weight: bold;">12%</p> <p>FUENTES DE INTERNET</p> </div> <div style="width: 20%;"> <p style="font-size: 2em; font-weight: bold;">8%</p> <p>PUBLICACIONES</p> </div> <div style="width: 20%;"> <p style="font-size: 2em; font-weight: bold;">5%</p> <p>TRABAJOS DEL ESTUDIANTE</p> </div> </div>									
<p>El docente asesor declara ha revisado el informe de similitud y expresa que el porcentaje señalado cumple con las “Normas Internas de Investigación e Innovación” establecidas por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.</p>									
Fecha de aplicación en Turnitin: (dd-mm-aaaa)	01-set-2025								

RESUMEN

Esta investigación tuvo como propósito analizar la relación entre las competencias digitales y las competencias mediáticas en docentes de educación básica regular de Lima Metropolitana. Para ello, participaron 175 docentes de los tres niveles (inicial, primaria y secundaria). El estudio, de enfoque cuantitativo y diseño correlacional, empleó dos cuestionarios con escala Likert para medir ambas variables. Los resultados evidenciaron una relación significativa tanto entre ambas variables como entre las competencias digitales y las dimensiones de las competencias mediáticas.

Palabras clave: competencias, competencias digitales docentes, competencias mediáticas docentes, docentes, educación básica regular.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the relationship between digital competencies and media competencies in teachers of basic education in Metropolitan Lima. A total of 175 teachers from the three educational levels (preschool, elementary, and secondary) participated in the research. Using a quantitative approach and a correlational design, the study employed two Likert scale questionnaires to measure both variables. The results showed a significant relationship between the two variables, as well as between digital competencies and the dimensions of media competencies.

Keywords: Competencies, digital teacher competencies, media teacher competencies teachers, regular basic education.

RECONOCIMIENTOS

A Dios, quien me guío en este camino. A mis padres, Richard y Elizabeth, por sus enseñanzas, a mis hermanos, Jesús y Lupe, por motivarme, y a mi ahijado Alejandro, por su inmenso amor.

A Dios, por ser quien me brindó las fortalezas para terminar esta etapa formativa. A mis padres, Marisol y Miguel Ángel, por la paciencia y apoyo incondicional en estos años. A mi hermano, Miguel, por ser mi maestro de vida, y a mi ahijado Esteban, por ser un cómplice de vida.

A la Escuela de Posgrado de la Universidad Femenina por brindarnos los espacios necesarios para el desarrollo de aprendizaje en esta maestría. Al Dr. Agustín Campos Arenas por el acompañamiento y las asesorías constantes en este proceso de investigación. A los colegios y docentes quienes fueron participantes en este estudio.



ÍNDICE

	Página
RESUMEN	4
ABSTRACT	4
RECONOCIMIENTOS	5
ÍNDICE	6
LISTA DE TABLAS	11
LISTA DE FIGURAS	15
INTRODUCCIÓN	16
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	18
1.1 Planteamiento del problema	18
1.2 Justificación de la investigación	26
1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación	28
1.3.1 Delimitación de la investigación	28
1.3.2 Limitaciones de la investigación	28
1.4 Objetivos de la investigación	29
1.4.1 Objetivo general	29
1.4.2 Objetivos específicos	29
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	31
2.1 Antecedentes de la investigación	31
2.1.1 Antecedentes nacionales	31
2.1.2 Antecedentes internacionales	33

	Página
2.2 Bases teóricas	36
2.2.1 Competencia digital	36
2.2.1.1 Aceptación competencia.....	36
2.2.1.2 Competencias del siglo XXI	39
2.2.1.3 Competencia Digital	42
2.2.1.4 Competencia Digital Docente	45
2.2.1.5 Marcos de Competencia Digital Docente	47
2.2.1.5.1 Marco Europeo de Competencia Digital del Profesorado .	48
2.2.1.5.2 Marco Común español de Competencia Digital Docente ..	49
2.2.1.5.3 National Educational Technology Standards for Teachers	51
2.2.1.5.4 Estándares de competencias TIC para docentes	52
2.2.1.5.5 The Digital Teaching Professional Framework (DTPF)	54
2.2.2 Competencia mediática	55
2.2.2.1 Medios de comunicación en la educación	55
2.2.2.2 Competencia mediática	59
2.2.2.3 Competencia mediática docente	61
2.2.2.4 Modelos de competencias mediáticas	63
2.2.2.4.1 El diseño de Pérez y Delgado	63
2.2.2.4.2 Propuesta de Ferrés y Piscitelli	65
2.2.2.4.3 Propuesta de Pérez y Varis	67
2.2.3 El docente en la EBR	68

	Página
2.2.3.1 Rol docente en el enfoque por competencias	72
2.2.3.2 Marco del Buen Desempeño Docente	74
2.2.4 Educación Básica Regular	81
2.2.4.1 Nivel de Educación Inicial	83
2.2.4.2 Nivel de Educación Primaria	84
2.2.4.3 Nivel de Educación Secundaria	84
2.2.4.4 Formación de competencias en la EBR	85
2.3 Definición de términos	88
2.4 Hipótesis	92
2.4.1 Hipótesis general	92
2.4.2 Hipótesis específicas	92
CAPÍTULO III: MÉTODO	94
3.1 Tipo y diseño de investigación	94
3.2 Participantes	95
3.2.1 Población	95
3.2.2 Muestra	96
3.2.2.1 Inclusión de la muestra	96
3.2.2.2 Exclusión de la muestra	96
3.3 Variables de investigación	97
3.3.1 Competencia digital docente	97
3.3.1.1 Definición conceptual	97

	Página
3.3.1.2 Definición operacional	97
3.3.2 Competencia mediática	98
3.3.2.1 Definición conceptual	98
3.3.2.2 Definición operacional	99
3.3.3 Variables intervinientes	99
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	100
3.4.1 Ficha técnica de instrumentos	103
3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos	106
3.5.1 Análisis descriptivo	106
3.5.2 Análisis inferencial	108
3.6 Consideraciones éticas	109
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	110
4.1 Estadísticos descriptivos	110
4.2 Normalidad de las distribuciones	125
4.3 Verificación de las hipótesis	126
4.3.1 CDD y competencia mediática	126
4.3.2 CDD y lenguaje mediático	127
4.3.3 CDD y tecnologías de los medios	127
4.3.4 CDD y los procesos de interacción	128
4.3.5 CDD y la visión estética	129
4.3.6 CDD y la ideología de valores	130

	Página
4.3.7 CDD y la producción y difusión de mensajes mediáticos.....	131
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS	132
5.1 Relación entre las CDD y las CM.....	132
5.2 Relación entre las CDD y las dimensiones de la CM.....	134
5.2.1 Relación entre las CDD y la dimensión lenguajes.....	134
5.2.2 Relación entre las CDD y la dimensión tecnología.....	136
5.2.3 Relación entre las CDD y la dimensión procesos de interacción.....	137
5.2.4 Relación entre las CDD y la dimensión producción y difusión	139
5.2.5 Relación entre las CDD y la dimensión estética.....	140
5.2.6 Relación entre las CDD y la dimensión ideología y valores	142
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	145
6.1 Conclusiones	145
6.2 Recomendaciones	146
REFERENCIAS	149
APÉNDICE.....	164
APÉNDICE A. Solicitud respuesta para uso de instrumento.....	164
APÉNDICE B. Consentimiento informado	166

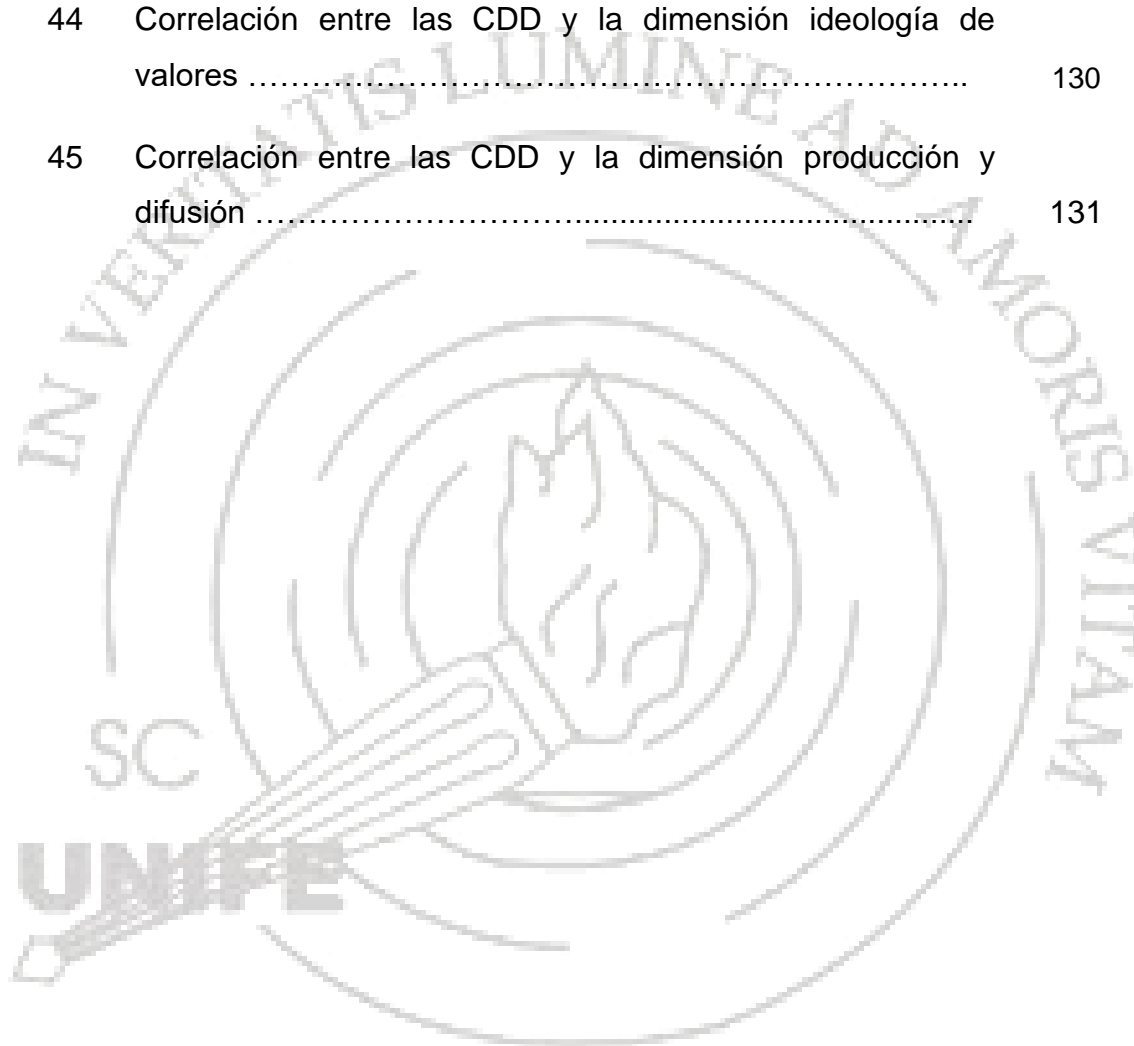
LISTA DE TABLAS

Tabla		Página
1	Dimensiones y actividades mediáticas	64
2	Dimensiones de la CM	65
3	Competencias por desarrollar en el dominio “Preparación para el aprendizaje de los estudiantes”	77
4	Competencias por desarrollar en el dominio “Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes”	78
5	Competencias por desarrollar en el dominio “Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad”	79
6	Competencias por desarrollar en el dominio “Desarrollo personal y de la profesionalidad e identidad docente”	80
7	Organización de la Educación Básica Regular	82
8	Distribución de competencias según nivel y ciclo en la Educación Básica Regular	87
9	Definición operacional de Competencias digitales docentes	98
10	Definición operacional	99
11	Dimensiones y descriptores del cuestionario de competencia digital docente	101
12	Dimensiones y descriptores del cuestionario Autopercepción de competencia mediática	102
13	Ficha técnica del cuestionario para medir las competencias digitales docentes	104
14	Ficha técnica del cuestionario Autopercepción de competencia mediática	105

Tabla	Página
15	Percentiles por tomar para la distribución de niveles para cada variable y dimensión 108
16	Distribución según grupos etarios y sexo en docentes de EBR en Lima metropolitana 110
17	Distribución según los años de experiencia y sexo en docentes de EBR en Lima metropolitana 111
18	Distribución según los años de experiencia y el nivel educativo en docentes de EBR en Lima metropolitana..... 112
19	Distribución según el nivel educativo y el tipo de gestión escolar en docentes de EBR en Lima metropolitana..... 113
20	Distribución según los dispositivos móviles que poseen los docentes de EBR en Lima metropolitana 113
21	Distribución del uso de Internet diario que tienen los docentes de EBR en Lima metropolitana 114
22	Distribución de los lugares de conectividad que tienen los docentes de EBR en Lima metropolitana 115
23	Distribución de la dimensión Alfabetización tecnológica que tienen los docentes de EBR en Lima metropolitana..... 115
24	Distribución de la dimensión Comunicación y colaboración que tienen los docentes de EBR en Lima metropolitana..... 116
25	Distribución de la dimensión Búsqueda y tratamiento de la información que tienen los docentes de EBR en Lima metropolitana..... 117
26	Distribución de la dimensión Ciudadanía digital que tienen los docentes de EBR en Lima metropolitana..... 117

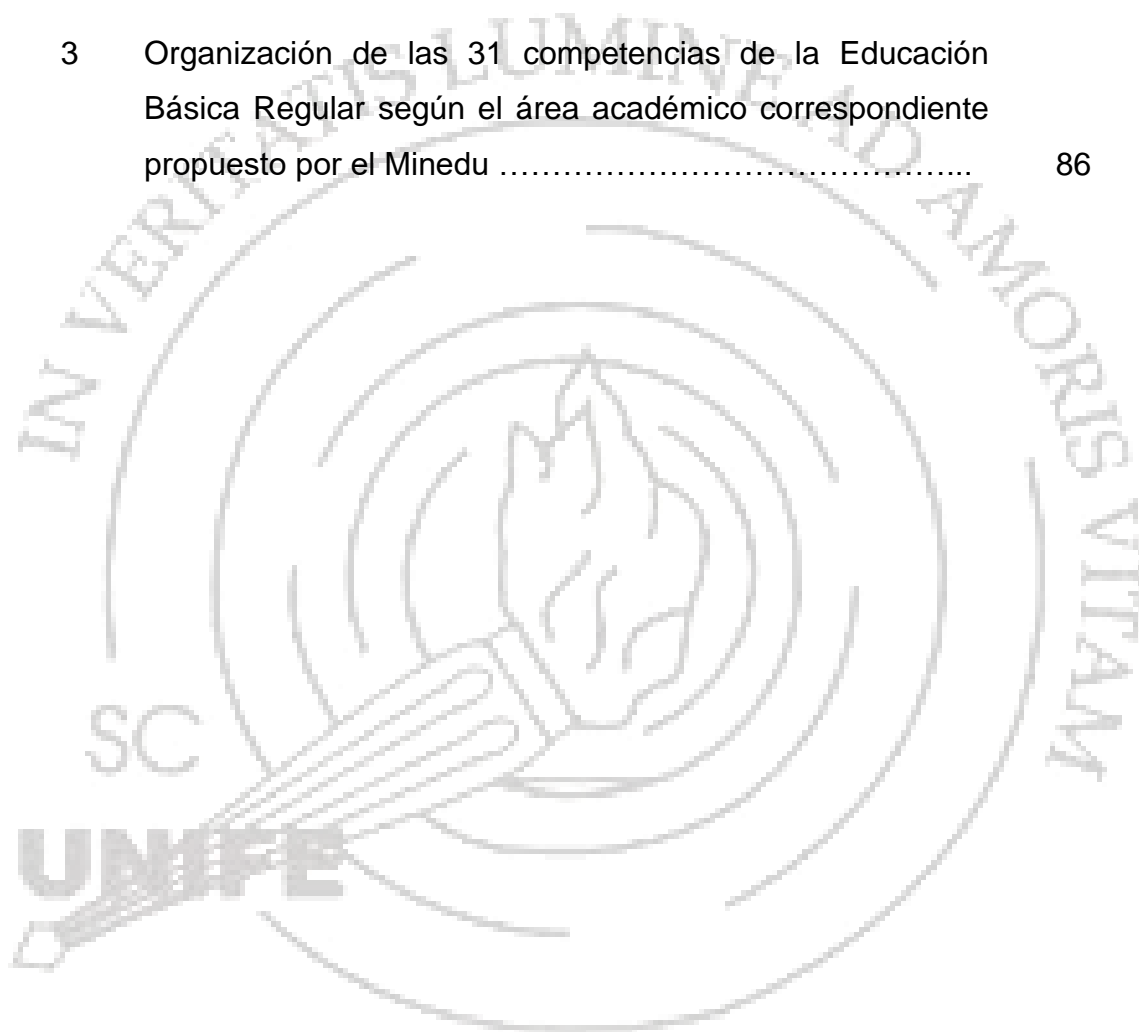
Tabla	Página
27 Distribución de la dimensión Creatividad e innovación que tienen los docentes de EBR en Lima metropolitana.....	118
28 Distribución de los niveles de CDD que tienen los docentes de EBR en Lima metropolitana	119
29 Distribución de la dimensión Lenguajes que tienen los docentes de EBR en Lima metropolitana.....	119
30 Distribución de la dimensión Tecnología que tienen los docentes de EBR en Lima metropolitana	120
31 Distribución de la dimensión Proceso de interacción que tienen los docentes de EBR en Lima metropolitana.....	121
32 Distribución de la dimensión Producción y difusión que tienen los docentes de EBR en Lima metropolitana.....	121
33 Distribución de la dimensión Estética que tienen los docentes de EBR en Lima metropolitana.....	122
34 Distribución de la dimensión Ideología y valores que tienen los docentes de EBR en Lima metropolitana.....	122
35 Distribución de la variable CM que tienen los docentes de EBR en Lima metropolitana.....	123
36 Distribución de medidas descriptivas de las variables CDD y CM que tienen los docentes de EBR en Lima metropolitana...	123
37 Tabla de cruce entre los niveles de las CDD y CM que tienen los docentes de EBR en Lima metropolitana	124
38 Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov (n = 176)	125
39 Correlación entre las CDD y CM.....	126
40 Correlación entre las CDD y la dimensión lenguajes.....	127

Tabla	Página
41 Correlación entre las CDD y la dimensión tecnologías.....	128
42 Correlación entre las CDD y la dimensión procesos de interacción	129
43 Correlación entre las CDD y la estética.....	129
44 Correlación entre las CDD y la dimensión ideología de valores	130
45 Correlación entre las CDD y la dimensión producción y difusión	131



LISTA DE FIGURAS

Figura		Página
1	Ámbitos de la CM.....	63
2	Componentes de la CM.....	68
3	Organización de las 31 competencias de la Educación Básica Regular según el área académico correspondiente propuesto por el Minedu	86



INTRODUCCIÓN

La comunidad del saber y la información, junto con los avances tecnológicos modernos han generado múltiples cambios en todos los ámbitos. Por ello, es fundamental que las personas adquieran capacidades que permitan desenvolverse adecuadamente y dar respuestas a las demandas actuales. Frente a esta relación, el sector educativo debe mantenerse actualizado, ya que estos cambios afectan directamente sus procesos. Por ello, es fundamental que el profesorado fortalezca sus competencias digitales y mediáticas puesto que ambas requieren el manejo de múltiples saberes que les permitan comprender, emplear y crear recursos tecnológicos y mediáticos de manera crítica y reflexiva, a fin de educar adecuadamente a las futuras generaciones.

Esta investigación se enmarca en la línea de estudio "Educación y Tecnologías Educativas" con el fin de establecer la conexión entre las competencias digitales y mediáticas en los docentes. La tesis se estructura en seis capítulos:

El primero, aborda el problema de investigación y las preguntas derivadas de este. Asimismo, se presenta la justificación, la delimitación y las limitaciones. También, se establecen los objetivos.

El segundo, presenta los antecedentes nacionales e internacionales del estudio. Además, expone las bases teóricas relacionadas con las principales variables: competencias digitales y competencias mediáticas docentes. Asimismo, se analiza el rol del docente y el sistema en el que se desempeñan la

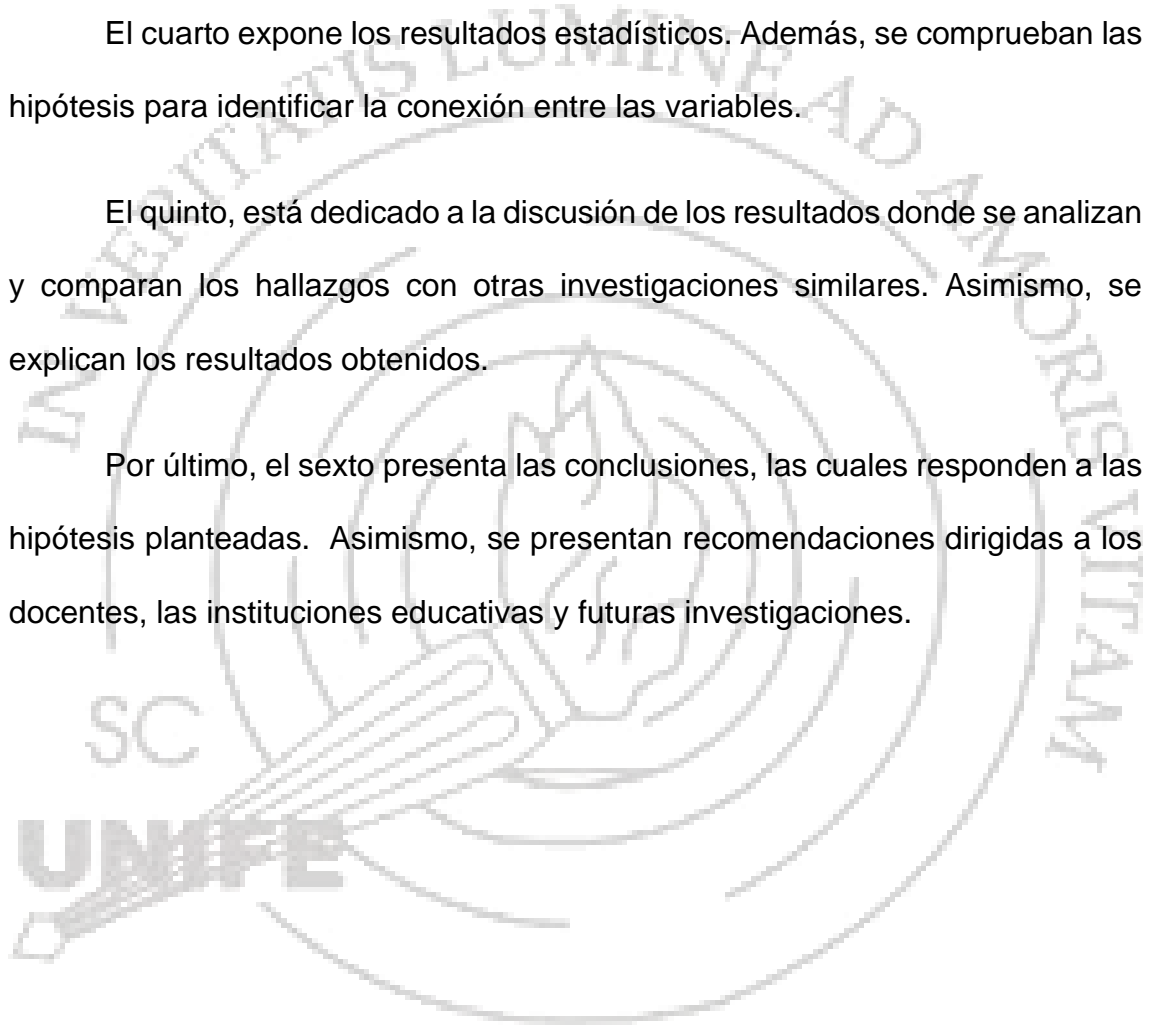
Educación Básica Regular. Finalmente, se definen los términos clave y se plantean las hipótesis.

El tercero está centrado en describir el método del estudio, donde se definen la población y la muestra, y se precisan los instrumentos de recolección de datos, así como las técnicas de análisis empleadas.

El cuarto expone los resultados estadísticos. Además, se comprueban las hipótesis para identificar la conexión entre las variables.

El quinto, está dedicado a la discusión de los resultados donde se analizan y comparan los hallazgos con otras investigaciones similares. Asimismo, se explican los resultados obtenidos.

Por último, el sexto presenta las conclusiones, las cuales responden a las hipótesis planteadas. Asimismo, se presentan recomendaciones dirigidas a los docentes, las instituciones educativas y futuras investigaciones.



CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Este capítulo formula la problemática de investigación en relación con las dos variables del estudio: competencias digitales docentes y competencias mediáticas. Asimismo, se presentan los elementos fundamentales de la formulación del problema, la justificación, la delimitación y los objetivos del estudio.

1.1 Planteamiento del problema

El mundo experimenta, de forma constante, transformaciones en diferentes ámbitos. Un claro ejemplo de ello fue la pandemia ocasionada a causa de la COVID 19, la cual hizo más evidente las diferencias en el acceso a la salud. Según Antoñanzas y Gimeno (2022) las personas que poseían mayores recursos económicos pudieron acceder de manera oportuna a pruebas diagnósticas y tratamientos; mientras que los sectores más vulnerables esperaban respuestas y soluciones por parte de los gobiernos. En ese mismo contexto, la salud mental se vio afectada incrementando las tasas de depresión y ansiedad, debido al encierro y cambio de rutina en la vida de las personas (Naciones Unidas, 2022).

Asimismo, en la última década se han presentado crisis alimentarias, migratorias y económicas (Sola et al., 2022), lo que ha llevado a los representantes de los países a reflexionar al respecto y a gestionar mejores políticas. Al respecto, García (2020) señala que esto es una necesidad para construir sociedades más solidarias, colaborativas y con una mejor estructura económica.

Espejo (2023) enfatiza que esos cambios se conciben en un paradigma social: por un lado, nacieron nuevas desigualdades como las comunidades sin servicios públicos básicos, como la electricidad o el Internet; y, por el otro, quienes acceden al mundo digital pueden usar las nuevas tecnologías, robots, impresiones 3D, entre otros. Esto, sucede tanto de manera internacional como a nivel de Latinoamérica y en el ámbito local. Ante esta situación, García (2020) menciona que, a partir de la pandemia, las naciones en crecimiento deben considerar la gestión de políticas que ayuden a la sociedad a tender puentes de interacción, a cuidar la naturaleza, al propio ser humano y acciones jurídicas ante desastres ecológicos.

Otra transformación se aprecia en el medio ambiente, lo cual representa una de las mayores amenazas para la sostenibilidad y el bienestar de la población mundial. Situaciones como el desajuste climático, la deforestación, degradación de los ecosistemas y la contaminación son retos urgentes que como sociedad se debe afrontar (Ecozap, 2022). Sin embargo, las generaciones jóvenes aún no toman conciencia de que esas acciones no solo afectan al medio ambiente, sino que las repercusiones se visibilizarán en todos los ámbitos.

Igualmente, las formas de interactuar, aprender y trabajar también se han modificado por el avance y transformación de las tecnologías y medios de comunicación. Uno de los principales retos es el poder acceder a información confiable frente al aumento de noticias fraudulentas, las cuales, a través de una información mal intencionada o manipulada y no cercana a la realidad, convencen al usuario de que es una noticia verdadera (López et al., 2018). Ello afecta a los ámbitos políticos, a las organizaciones y eventos sociales, ya que

son dirigidos con el fin de promocionar determinadas ideologías con creencias fuertes y polarizadas (Chen y Sharma, 2015), por lo que varios sectores se han visto afectados debido a la difusión de estas noticias de maliciosa información.

Además, el excesivo empleo de dispositivos digitales y redes digitales puede repercutir de manera negativa en el ser humano como problemas de adicción tecnológica, baja productividad, afectaciones a la salud mental y física, entre otras (González et al., 2020). Por tanto, resulta importante que se enseñe a utilizarlas de manera responsable y con responsabilidad ética.

Ante todas las situaciones descritas, es importante que los individuos desarrollen una serie de competencias. Entre esas, las habilidades intrapersonales, la comunicación eficaz, la colaboración en equipo, el liderazgo y resolución de conflictos, son necesarias porque facilitan la colaboración y entendimiento mutuo en entornos profesionales y personales (Rodríguez et al., 2021). Asimismo, permiten que las personas afronten desafíos de manera eficiente e innovadora contribuyendo en diferentes contextos. En esa línea, la competencia emocional también cobra relevancia, porque posibilita el manejo y regulación de emociones. Además, como es conocido, se comprende la de los pares mejorando las relaciones interpersonales (Bisquerra y Pérez, 2007).

Por otro lado, el idioma inglés se ha consolidado como la lengua general, por tanto, adquirir esta competencia es esencial para la comunicación a nivel internacional en ámbitos como la ciencia, negocios, tecnología y educación. Asimismo, según Moreira y Venegas (2020), es importante considerar que gran parte de las innovaciones y estudios se realizan en este idioma; en este sentido,

dominar el inglés permite estar actualizado y ser competitivo en un mercado laboral cada vez más retador.

La habilidad de autoaprendizaje es otra competencia clave, ya que el ritmo acelerado de los cambios tecnológicos y sociales requiere actualizar conocimientos, herramientas, habilidades y métodos que permitan explorar y profundizar en diferentes áreas con proactividad. Además, desarrollar esta competencia posibilita la creatividad en el ser humano, lo cual contribuye en su desarrollo pleno.

Estas competencias, combinadas con las digitales y mediáticas forman un conjunto que permite a los individuos adaptarse y prosperar en una sociedad cambiante y cada vez más interconectada. Por ello, ambas competencias son de gran relevancia y materia de este estudio.

La competencia digital (CD) comprende un grupo de herramientas, sapiencias, técnicas y capacidades dentro de los ámbitos de la tecnología, los medios de comunicación e información (Verdú et al., 2023) que ayudan a la persona en la gestión e interacción de manera correcta con el mundo tecnológico digital, dentro del ámbito profesional y cotidiano.

En el contexto mencionado, la transformación digital es clave dentro de la evolución de comunidades, porque impacta de forma positiva en el crecimiento económico, mental y social. La ausencia de esta afecta negativamente, llegando a generar brechas y pérdida de oportunidades laborales, educativas y de acceso de recursos, siendo posible ser causa de una exclusión social (Vera y Aguilera, 2024). Por eso, la competencia digital sirve como alternativa para el desarrollo del ser humano actual. De esta manera, el ciudadano tiene oportunidades del

uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para su beneficio en distintas actividades, y aprende a resolver desafíos tecnológicos que pueden presentarse en el día a día.

Para Ralda et al. (2024) dichas situaciones deben ser aprovechadas y compartidas mediante la educación, ya que esta presenta espacios de diálogo, análisis y reflexión entre los maestros y alumnos. Para los educadores, las CD pueden ser eficaces en su práctica profesional, optimizando procesos educativos, ayudando con la comprensión de conceptos o realidades. Es por ello que, para Morales et al. (2020) los docentes deben tener conocimientos y habilidades tecnológicas para garantizar la optimización de las TIC en las escuelas, capacitación continua y fortalecimiento del perfil profesional del docente.

El progreso de competencias digitales docentes (CDD) en las instituciones está acompañada con la madurez digital del entorno educativo (Ottenbreit et al., 2018), el cual incentiva el desarrollo íntegro de un sistema digital y estratégico según el entorno o la realidad de la comunidad, en el que, de manera transversal, acompañe en los aprendizajes dispuestos por el currículo a través de pedagogías activas en los educandos, preparándolos para la digitalidad.

Por eso resulta fundamental el desarrollo de las CD en los docentes, porque así podrán empoderar a los estudiantes desde sus aulas de aprendizaje. El fortalecimiento de estas competencias no discrimina edad, ya que, tal como se demostró en estudios como el de Yakovleva et al. (2020), tanto docentes jóvenes como mayores, integran a los aprendizajes que demanda el currículo, estrategias o herramientas digitales educativas que ayudan a la comprensión de

actividades dentro del aula. Estas últimas comprenden el uso de las TIC integradas en las planificaciones de clase, el empleo de herramientas digitales de enseñanza, aprendizaje, evaluación formativa y empoderamiento (Caena y Redecker, 2019).

Asimismo, para el avance de las CD, Ramírez et al. (2017) mencionan que existen varios marcos competenciales de referencia que ofrecen lineamientos importantes y actuales del mundo de la tecnología y digitalidad para la gestión de sus recursos. Uno de sus beneficios, según Faiella et al. (2019); es que dichos aprendizajes pueden ser personalizados según las necesidades del docente con respecto a sus conocimientos y su práctica educativa. Experiencias, como mencionan Valverde et al. (2021), destacan que los beneficios del desarrollo de las CD es la promoción de espacios seguros dentro de la digitalidad, confianza en la identidad ciudadana, innovación del uso de herramientas digitales dentro y fuera de contexto educativos, y prácticas pedagógicas que potencian aprendizajes significativos con las TIC.

La competencia mediática (CM) es un grupo de saberes, habilidades y cualidades que permite a la persona consumir y analizar mensajes ajenos, transformándolos en conocimiento. Asimismo, lo capacita para producir y difundir sus propios mensajes de manera efectiva (García et al., 2020). No obstante, diversos estudios indican un nivel bajo o mínimo de la competencia por desconocimiento. Inclusive, Pablos y Ballesta (2018) precisan que a pesar de que las personas están expuestas o rodeadas de medios no comprenden su sociedad cosa que sucede, justamente, por la falta de análisis de los diferentes mensajes que reciben a diario.

Por ende, en la actualidad se cuenta con adultos sin criterio y con escasa capacidad de argumentación en intercambios orales o cuando reciben algún tipo de información ya sea por medios masivos o digitales. Frente a ese contexto, resulta importante analizar las causas de la incompetencia mediática y cuáles son las posibles soluciones para poder formar ciudadanos competentes en esta materia.

Diversos investigadores señalan que la educación en medios no ha estado presente en los currículos escolares, a pesar de que desde temprana edad las personas están expuestas a comunicaciones (Ferrés, 2011). Ello se debe a que, en distintas partes del mundo, el currículo escolar está enfocado en la adquisición de competencias relacionadas a las áreas consideradas de alto valor como matemática y ciencias; desplazando así a la educación cívica, lenguas extranjeras, artes, deportes y, por supuesto, a la educación mediática (EM).

La realidad de las escuelas, evidencia que los agentes educativos, como docentes y directivos, han tenido una insuficiente o nula formación inicial relacionada al análisis y producción de comunicaciones, lo cual dificulta que puedan formar estudiantes competentes. Según Buckingham (2007) los acompañantes de educación básica se enfocan mínimamente en cumplir con lo que se les solicita. En el caso que intenten desarrollar la competencia mediática la confunden con la digital, entonces la ejecutan de manera errónea o incompleta. Sin embargo, la responsabilidad no solo recae en la educación ya que Pablos y Ballestas (2018) precisan que es un compromiso compartido con las empresas que gestionan los medios de comunicación.

Otro aspecto importante es que, frecuentemente, se prioriza la CD por encima de la CM. Lo que se constata en las políticas educativas tecnológicas, cursos de formación continua para docentes sobre el dominio de las TIC e incluso el diseño de currículos donde se menciona a la CD como medio para el aprendizaje. Sin embargo, apostar por una educación tecnológica en la era digital no es un error, es un elemento enriquecedor en la educación de los futuros ciudadanos. No obstante, existe la necesidad de equilibrar ambos aspectos (Mateus, 2017).

Es esencial que la competencia digital y mediática se desarrollen conjuntamente, ya que existe una relación intrínseca y se complementan mutuamente. Por un lado, la CM se refiere al dominio de las tecnologías, mientras que, la mediática, se enfoca en analizar, evaluar y crear contenidos mediáticos con criterio y ética. Entonces, al desarrollar ambas competencias el individuo no solo aprende a utilizar herramientas digitales y compartir la información, sino que posee la capacidad de evaluar la veracidad de esta (Ortega, et al., 2022). De esta manera, se promueve que la persona no sea un mero consumidor de tecnología, sino un usuario crítico y productor responsable de contenido. Esta relación es fundamental para promover una ciudadanía digital informada y ética.

Ante lo contextualizado, este estudio se encuentra dentro de las líneas de investigación “Educación y tecnologías digitales” debido a que desea indagar el desarrollo potencial de práctica docente respecto a dos competencias importantes para el siglo XXI dentro de la educación, de esta manera se produce una necesidad de generar más información que ayude a la mejora de la práctica

docente en el país. Además, toma trascendencia ya que los docentes han retornado a clases presenciales después de dos años de una educación virtual o remota debido a la pandemia. Por tanto, existe una necesidad adicional de registrar evidencia científica al respecto. En ese sentido, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es la relación entre las competencias digitales y competencias mediáticas en docentes de educación básica regular en Lima Metropolitana?

1.2 Justificación de la investigación

En la sociedad actual, las TIC y los medios están presentes en diversos ámbitos, incluida la educación. En ese sentido, resulta fundamental que los educadores desarrollen competencias digitales y mediáticas, a fin de utilizar de manera eficaz estos recursos en su práctica educativa. Por tanto, esta investigación busca ampliar el conocimiento sobre ambas variables desde un enfoque teórico, práctico y metodológico.

A nivel teórico, la investigación contribuye al incremento del conocimiento sobre las competencias digitales y mediáticas docentes, conceptos que han cobrado relevancia en la era de la educación digital. Se busca distinguir las particularidades de cada competencia y describir sus puntos en común. Asimismo, se presentan los distintos marcos existentes para evaluarlas según el nivel del docente, lo que permite analizar dimensiones que aún no han sido exploradas en profundidad.

En particular, la universalidad de las competencias digitales, resalta su relevancia en una sociedad donde la tecnología avanza y la digitalización se

extiende en diferentes ámbitos de la vida. Por lo tanto, en la educación se convierten en una exigencia presente en diferentes currículos, para la mejora e innovación.

A nivel metodológico, la contribución del estudio es establecer la correspondencia entre los niveles de CD y CM de docentes de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana. Para ello, se utilizaron dos cuestionarios validados, estandarizados y confiables, que ayudaron a medir ambas variables. Además, al ser una investigación correlacional, las técnicas, instrumentos y procedimientos empleados, podrán ser referentes para futuras investigaciones.

A nivel práctico, el estudio es útil para que los docentes identifiquen sus niveles de competencias digitales y mediáticas. En base a ello, analicen y asuman un compromiso para mejorar su práctica educativa en la cual se incorporen las TIC y los medios. Del mismo modo, los resultados proporcionan una base para el diseño de programas futuros de capacitación en habilidades digitales y de medios. Por último, como se menciona anteriormente, el estudio de las CD y CM docentes se encuentra en apogeo y es necesario seguir alimentando la comprensión del tema con información verídica que haya pasado por un proceso riguroso de análisis crítico basado en resultados concretos a partir del recojo de información, más aun tratándose de la realidad peruana en la cual no hay desarrollo teórico de la competencia mediática ni políticas públicas que promuevan la adquisición de las mismas desde la gestión en la educación.

1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación

1.3.1 Delimitación de la investigación

En primer lugar, ya que ambos temas de interés, CD y CM están compuestos en su literatura por diferentes marcos. En la investigación se toma uno de referencia para cada variable: La propuesta de Cabero et al. (2020) basados en las propuestas de la DIGCOMP e ISTE para la medición de CDD, y el cuestionario de competencias mediáticas elaborado por Mateus et al. (2019).

En segundo lugar, el estudio tendrá como sujeto de investigación a docentes de educación básica regular instituciones de Lima Metropolitana. Finalmente, las áreas temáticas que rigen el siguiente estudio son competencia digital, competencia mediática, docentes y educación básica regular (EBR).

1.3.2 Limitaciones de la investigación

Una primera limitación de la investigación fue la subjetividad en la medición de variables, puesto que se basó en las percepciones que poseen los docentes sobre sus competencias, esto por la naturaleza de los instrumentos de evaluación.

Otra, la deseabilidad social, ya que los participantes pudieron contestar para que sus respuestas fueran socialmente ante los demás, ocultando o distorsionando la veracidad y autenticidad.

En esa línea, las respuestas de aquiescencia pudieron generar resultados inexactos o sesgados, ya que era la tendencia de las personas a convenir o

responder afirmativamente sin considerar las preguntas presentadas o su opinión.

Por otro lado, el no poder generalizar los resultados se presentó como delimitación, debido a que el estudio se realizó con un conjunto de individuos que poseen características particulares.

Finalmente, el tiempo, disponibilidad y voluntad de los docentes para contestar ambos instrumentos fueron limitaciones del estudio debido a su carga laboral o la ausencia de saberes previos sobre las competencias digitales y mediáticas.

1.4 Objetivos de la investigación

1.4.1 Objetivo general

- 1.0 Determinar la relación entre las competencias digitales (CD) y las competencias mediáticas en docentes de educación básica regular (EBR) de Lima Metropolitana.

1.4.2 Objetivos específicos

- 1.1 Establecer la relación entre las CD y el uso del lenguaje mediático en los docentes de EBR.
- 1.2 Establecer la relación entre las CD y el uso de las tecnologías de los medios en los docentes de EBR.
- 1.3 Establecer la relación entre las CD y los procesos de interacción en los docentes de EBR.
- 1.4 Establecer la relación entre las CD y la realización de productos con visión estética en los docentes de EBR.

- 1.5 Establecer la relación entre las CD y la ideología de valores de las fuentes de información en los docentes de EBR.
- 1.6 Establecer la relación entre las CD y la producción y difusión de mensajes mediáticos que utiliza en los docentes de EBR.



CAPITULO II: MARCO TEÓRICO

Este capítulo expone los antecedentes tanto nacionales como internacionales, además de las bases teóricas, la definición de términos y las hipótesis de estudio.

2.1 Antecedentes de la investigación

2.1.1 Antecedentes nacionales

Orosco et al. (2024) desarrollaron una investigación para comprobar la asociación entre las CD y la autoevaluación docente. Esta incluyó a 66 profesores de una universidad pública de Cerro de Pasco, a los cuales se les administraron dos encuestas, cada una destinada a evaluar una variable diferente. Del estudio se obtuvo que el 41% de educadores se ubican en un nivel bajo con relación a las CD. Lo mismo se evidencia en las dimensiones de comunicación, colaboración, y seguridad, con excepción alfabetización digital, creación de contenidos y resolución de problemas, donde predomina el nivel de proceso. Por último, se establece una relación positiva entre las competencias digitales y desempeño docente, es decir, a mayor desarrollo de las CD mayor diversidad de prácticas docentes.

Reffray (2023) realizó una investigación con el objetivo de diseñar un taller formativo en competencias mediáticas CM para educadores en preparación. Los sujetos de estudio fueron 40 estudiantes de los últimos ciclos de la carrera de educación de una universidad privada de Lima y 3 expertos en educomunicación. Se aplicó un cuestionario de autopercepción de competencia mediática para

identificar sus niveles y entrevistas a los expertos en el área para conocer los elementos claves que debían considerarse en el diseño del taller. Los resultados demostraron que están en un nivel intermedio de competencia mediática. Sin embargo, al analizar cada dimensión de las CM, admiten una carencia de comprensión de los componentes de los lenguajes mediáticos, escasa habilidad para analizar mensajes mediáticos en términos de su valor estético y limitada capacidad para crear mensajes audiovisuales y multimedia. Por tanto, el taller propuesto es idóneo para atender estas necesidades.

Dávila et al. (2023) realizó una pesquisa en Lima con el objetivo establecer la correlación entre las CD y las TIC. Para ello, consideró una muestra 128 profesores de educación superior, quienes desarrollaron un cuestionario de escala Likert para medir ambas variables. Dentro de las dimensiones a evaluar se consideraron los aspectos pedagógicos, axiológicos, tecnológicos, comunicativos e informacionales. Los principales resultados muestran que para ambas variables más de 108 profesores se encuentra en una fase de desarrollo y competente. No obstante, al analizar cada dimensión, específicamente la de información y comunicación, se muestra una ligera disminución. Por tanto, es importante desarrollar esas áreas. Además, se determina que hay una correlación entre las dos, de modo que, al mejorar la CD, se eleva el grado de dominio en las tecnologías de la información y la comunicación.

Palomino (2022) hizo una investigación en Lima para determinar la influencia de la competencia digital y mediática en el desempeño docente. El estudio estuvo conformado por 90 docentes de Educación Básica Regular (EBR) de colegios públicos. Para el recojo de información se aplicaron tres

cuestionarios de escala Likert que medían los niveles de competencia mediática, digital y desempeño docente. Los resultados muestran que los participantes se ubican en niveles de intermedio o superior en las tres competencias. Asimismo, la investigación confirmó que las CM y CD presentan una relación significativamente alta con el desempeño de los docentes de EBR.

Mateus y Quiroz (2021) realizaron una investigación en Lima para explorar la perspectiva del profesorado en ejercicio sobre las competencias TIC y CM, con profesores de educación secundaria de escuelas privadas y públicas. Para ello, se aplicaron cinco grupos focales en los cuales se trabajaron tres ejes: definición de las competencias, aplicación y las posturas institucionales. Como principales resultados los autores reconocen la importancia de ambas competencias para incorporar de manera efectiva la tecnología en las aulas. Sin embargo, la alfabetización mediática no forma parte de la estructura curricular y se sienten en desventaja frente a sus estudiantes, ya que son nativos digitales.

2.1.2 Antecedentes internacionales

Hernández et al. (2024) realizaron una investigación en México, la cual tuvo por objetivo indagar si los niveles de CM y CD en futuros docentes de teleeducación variaba según las variables de edad, sexo o el contexto sociodemográfico, en una muestra de 144 universitarios. Además, para el recojo de información utilizaron un cuestionario que dividía ambas competencias en cuatro dimensiones: búsqueda de información, evaluación de información, almacenamiento de información, y creación y edición de contenido digital. En cuanto a sus resultados, se encontró que la mayoría de los estudiantes se perciben con un nivel intermedio de estas competencias y que las diferencias del

contexto sociodemográfico no determinaban grandes diferencias, así como la edad o el sexo de los participantes. Lo que quiere decir que, dentro de estas tres variables, y en la muestra de la investigación, no hay ninguna que predomine sobre otra.

Fernández (2023) realizó una tesis para conocer cómo los docentes percibían su formación respecto a las CD y CM. El estudio se realizó en Madrid, España, y contó con una muestra de dieciocho profesores de EBR. Para reunir información se empleó una encuesta que mide las perspectivas de los docentes en cuanto a sus conocimientos de tecnología educativa, competencias digitales, alfabetización y educación mediática. Como resultados obtuvieron que más de la mitad de los participantes se encuentra capacitado para enseñar educación mediática en las aulas; además, que un poco más de la mitad de los docentes aún no tiene en claro en qué consisten las CD. No obstante, el 70% de los profesores considera importante formarse en estas dos áreas porque ambos conceptos se vinculan más próximamente a la realidad estudiantil.

Gutiérrez et al. (2022) ejecutaron una indagación en Segovia, España, para medir los niveles de competencias digitales docentes (CDD) y la alfabetización mediática e informacional (AMI). Además, conocer la importancia que los docentes asumen en estos temas para su formación profesional. La muestra escogida fue de 402 docentes y futuros docentes de educación básica. Los resultados se recogieron con un cuestionario basado en el marco referencial de Unesco (2018 y 2019). Al final del estudio, los docentes reflexionan sobre la necesidad de una formación de dichas competencias ya que, actualmente, los estudiantes interactúan constantemente con el mundo digital. Asimismo, los

hallazgos revelan que los educadores no se perciben adecuadamente capacitados para proporcionar una enseñanza que implique la profundización de estos temas a futuro, lo cual se refuerza con sus bajos niveles de competencia digital y mediática.

Gálvez, et al. (2020), realizaron en Castilla La Mancha, España, una investigación para evaluar el grado de alfabetización digital y la formación en medios de comunicación que tienen los aspirantes a docentes de nivel primaria y a maestros formadores en el nivel. Para este propósito, utilizando el enfoque de estudio de caso, utilizaron entrevistas semiestructuradas a nueve sujetos quienes tuvieron la experiencia y formación en la enseñanza de las TIC en las escuelas. Dentro de las conclusiones, los resultados revelaron que los estudiantes logran adquirir los niveles de intermedio o avanzado en ambas competencias cuando terminan su formación inicial. Además, consideran que mientras el docente esté alfabetizado mediáticamente, desarrolla su sentido crítico frente a los datos que se transmiten por los medios comunicativos. Así, también, consideran que los estudiantes logran adquirir conocimientos nuevos respecto a las competencias fuera de lo que está estipulado en los planes de estudio.

Labio et al. (2020) realizaron un estudio en Sevilla, España, con el fin de verificar la importancia de las competencias digitales y mediáticas dentro de los contenidos en medios, como el periodístico. Para ello, se obtuvo una muestra de 107 docentes de nivel primaria de 32 colegios de la región. El instrumento utilizado fue un cuestionario que mide los niveles de conocimiento, importancia y uso de las CD y CM en el uso de recursos periodísticos en docentes. Se

encontró que la mayoría de los docentes desconocía el término de competencia mediática; así también, comprenden la importancia de estas con las digitales, ya que se complementan y servirían para que los estudiantes desarrollen del pensamiento crítico y reflexivo. En tal sentido, la investigación anima a los docentes a seguir implementando actividades para analizar los contenidos que generan los medios de comunicación y cómo se espera que el usuario digital se enfrente a este tipo de información.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Competencia digital

2.2.1.1 Aceptación de competencia.

En principio, la Real Academia Española (s.f.) en una de sus acepciones a la palabra “competencia”, la define como “pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado” entendiéndose, entonces como ser conocedor de una determinada información, tema o habilidad. Así también, así también en el Oxford Learner’s Dictionary (s.f.) se encuentra el significado de esta como “la capacidad de hacer algo bien” o una habilidad necesaria para un trabajo o actividad particular. Por lo que, además de que la competencia requiera tener conocimiento de algo en específico, este aprendizaje debe servir a un determinado propósito.

Dentro de las investigaciones más especializadas Attewell (2009) menciona que la competencia es la destreza de realizar una acción que, además, puede ser perfectible; por lo que una competencia puede llegar a niveles de dominio, maestría o excelencia. Así también, López (2016) menciona que una

competencia tiene la característica de poder ser aprendida donde la habilidad se desarrolla y evoluciona mediante un proceso formativo. Además, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos—OCDE (2019) menciona que una competencia, en el ámbito social, responde a la exigencia que requiere el entorno para resolver dificultades. Dichas habilidades serán desarrolladas a nivel cognitivo, emocional y actitudinal.

Por lo tanto, se puede resumir que una competencia nace por una necesidad de resolver un problema o situación del contexto, que implica un esfuerzo de los procesos psicológicos y/o físicos de un individuo, teniendo la posibilidad de desarrollarse en el tiempo en una versión mejor de sí misma y que implica un proceso de aprendizaje formativo. Según Attewell (2009) para comprender el constructo de esta variable es importante entender sus diversos enfoques, ya que cada una de ellas permite poder entender a profundidad su significado.

El autor menciona que existe una visión positivista de la palabra, porque se trata de medir a esta a través escalas, de manera cuantitativa. No obstante, ya que es complejo evaluar aspectos teóricos del término, se propone una postura estructuralista, la cual menciona que, como se trata de un fenómeno relacional, su significado dependerá de la relación entre el individuo y la práctica de esta competencia en determinados contextos. Esto, significa que cada persona aplica una competencia de distintas formas y, además, la valoración de la habilidad evaluada dependerá del contexto en el que se profundiza el desarrollo de dicha actividad. Por lo tanto, evaluar la práctica de una competencia será distinta en entornos o contextos diversos.

Asimismo, el enfoque socio-estructuralista aporta una propuesta sobre la evaluación de la variable al mencionar que esta, aparte de construir su significado socialmente, puede tener estándares con relación a niveles como el básico, intermedio o avanzado. Esto se refleja en lo estudiado por Hager y Gonczi (1996) quienes mencionan que la conceptualización de la competencia dependerá de un nivel apropiado de generalización de los aportes que profesionales en el área hayan realizado en su interacción con la realidad. Finalmente, el enfoque socio-determinista añade la importancia de conocer las especificidades o historia que implica la habilidad a evaluar para así proponer los indicadores pertinentes que le harán falta para definir los componentes, dimensiones o áreas, y niveles que la competencia necesita para ser evaluada.

Dicho constructo es importante, ya que la práctica de esta se desarrolla tanto en entornos educativos como laborales (Guzmán, 2012). Esto, se debe a que se aprovechan los escenarios educativos para el avance de capacidades específicas que un individuo necesita para interactuar en su entorno con productividad. De esta manera, ya que la competencia representa el significado de una capacidad con un nivel mínimo de valor determinado de aceptación, que involucra el saber, criterio y destreza para la resolución de una situación (Bratianu et al., 2020), la escuela debe ser el entorno más propicio para desarrollarlas durante el proceso formativo del estudiante.

Así también, Le Deist y Winterton (2005) mencionan que una competencia, al depender del entorno de donde será aplicada, es cambiante, ya que algunas necesidades dejan de ser requeridas con el proceso del tiempo. Por lo que, en la actualidad, Joris et al. (2021) mencionan que la postura que

defiende la educación, según el enfoque por competencias, es el de preparar a los estudiantes en determinados conocimientos, habilidades y competencias para el desarrollo de su vida, fuera de la escuela, que responden a tareas y funciones cotidianas. Es decir, si bien el conocimiento es importante dentro de la formación del ciudadano, este carece de sentido si no es puesto en práctica para ser aplicado en distintos contextos, incluso de aquellos de los que todavía no existen.

2.2.1.2 Competencias del siglo XXI.

Considerando el valor que poseen las competencias en el entorno contemporáneo, diversas organizaciones y autores como Partnership for 21st Century Skills P21 (2008), Binkley et al. (2012), World Economic Forum (2015) o la Comisión Europea (2018), (citados en Sang et al., 2018) han desarrollado postulados para definir las competencias del siglo XXI que todo ciudadano debe adquirir, las cuales han sido propuestas a partir de tres áreas como la globalización, la digitalización y la innovación. Esto debido a las transformaciones constantes que presenta la población actual (Almazroa y Alotaibi, 2023).

Ananiadou y Claro (2009) y Trilling y Fadel (2009) fueron autores pioneros en considerar qué habilidades necesita el ciudadano para poder ser competente dentro de la sociedad. Tal es así que proponen como temas generales de aprendizaje el acceso y gestión de la información, la comunicación efectiva, la capacidad de innovar y aprender a aprender, la dimensión ética, el efecto social de la comunicación y colaboración entre comunidades. Las mencionadas responden directamente a capacidades en las que puedan ser utilizadas dentro

del entorno laboral, con la intención de que el ciudadano tenga el criterio de decisión ante la resolución de situaciones o conflictos a lo largo de su vida.

Otra de las formas de agrupar estas competencias es la propuesta por Binkley et al. (2012), quien segmenta cuatro dimensiones: Formas de pensamiento, Formas de trabajo, Herramientas para el trabajo y Vivir el mundo. De ellas se reconocen competencias como la creatividad, innovación, el pensamiento crítico, resolución de problemas, elección de alternativas, aprendizaje autónomo, autorreflexión, diálogo y colaboración, alfabetización informacional, alfabetización tecnológica y la responsabilidad personal y social. Por lo que se puede destacar que dichas habilidades a desarrollar dentro del proceso formativo no solo competen a procesos cognitivos, sino también, afectivos y sociales.

Por otro lado, el P21 (Partnership for 21st Century Skills) (2008) y P21 (2013) también dividen las competencias en tres dimensiones o áreas: las relacionadas a las habilidades que tiene el ser humano para aprender, la distinta alfabetización que se debe adquirir y las habilidades que el ciudadano necesita para poder desarrollarse a lo largo de su vida de manera personal y social. Algunas de estas competencias coinciden como la creatividad, el discernimiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación y colaboración o la alfabetización informacional, no sin antes complementar la propuesta añadiendo la alfabetización mediática y las tecnologías de la información y comunicación (TIC), así como la adaptabilidad, iniciativa, productividad, liderazgo, flexibilidad, habilidades sociales e interculturales y responsabilidad.

La Comisión Europea (2012), en base a los aportes de las organizaciones como la OCDE, proponen que las competencias del siglo XXI también respondan a áreas que se desarrollan dentro del entorno escolar tales como la comunicación, la competencia científica y tecnológica, los procesos matemáticos, las competencias digitales, culturales, sociales, cívicas y de emprendimiento y por sobre todo, la capacidad de aprendizaje autónomo, las cuáles ayudarían al ciudadano a poder interactuar sin dificultad dentro de la sociedad.

Finalmente, propuestas más cercanas a la segunda década del siglo XXI como P21 (Partnership for 21st Century Skills, 2015), World Economic Forum (2015), Comisión Europea (2018) o Almerich et al. (2018), han analizado a profundidad el comportamiento de la sociedad y configuran dichas habilidades prioritarias a desarrollar en tres categorías: *competencias académicas o ciudadanas*, las cuales incluyen las de lectoescritura, matemáticas, alfabetización científica; *competencias de demanda cognitiva alta* como la creación, manejo y estructuración de datos, intercambio de ideas, solución de problemas, trabajo colaborativo o en equipo y capacidad de adaptación al entorno; y finalmente, *habilidades tecnológicas para su interacción con el mundo digital*, en las que se incluyen la relación con herramientas tecnológicas y su uso adecuado dentro del mundo digital.

Ante ello, Díaz et al. (2016) promueven que dentro de la educación dichas competencias se pongan en práctica en cada etapa formativa (desde la educación básica hasta la superior) a través de los tres ámbitos que se mencionaron anteriormente; resaltando la importancia de fomentar la reflexión

crítica y la solución de dificultades, comunicación y cooperación, el aprendizaje autogestionado, destrezas interpersonales, la creatividad y, como predominancia ante el contexto actual, según lo postulan Van de Oudeweetering y Voogt (2018), la relevancia de las CD y su interacción con el mundo digital.

2.2.1.3 Competencia Digital.

Ante lo expuesto anteriormente, conviene profundizar en el significado de la competencia tecnológica, competencias TIC o competencia digital. Mattsson et al. (2018) mencionan que esta es la habilidad del ser humano para interactuar con el mundo digital sin limitarse a solamente su navegación o uso con las aplicaciones; de lo contrario, requiere la habilidad analítica, evaluación, síntesis, comunicación y colaboración de datos en entornos digitales. Aparicio et al. (2023) complementan lo mencionado, acotando que esta interacción debe ser efectiva, lo que implica no solo reconocer una infinidad de recursos digitales, sino reconocer la ocasión de utilizarlos adecuadamente para fines tanto personales como profesionales.

A su vez, Ferrari et al. (2012) y Larraz (2013) complementan precisando que las competencias digitales no solo abarcarían un proceso de alfabetización digital sino, también, una alfabetización mediática (como los recursos multimedia como el cine, la radio, la televisión, etc.) e informacional, por lo mismo que es lo que más abunda en este entorno y, además, es la base de este ecosistema digital, es la información. Debido a esta realidad, Radovanović et al. (2020) mencionan que, como consecuencia a la necesidad de interactuar con la digitalidad, se debe verificar que todos tengan acceso a este y a formarse en las habilidades necesarias para poder utilizar estos recursos de manera eficiente. Si

esto no pasara, se estaría hablando de una falta de inclusión digital e incluso, de una inequidad e injusticia social, donde el ciudadano, según Aparicio et al. (2023), no podrá participar plenamente en la sociedad.

Es por ello, que las competencias digitales también se consideran importantes dentro del mundo laboral ya que se considera cada vez más que los futuros trabajadores puedan adquirir habilidades superiores digitales acordes al contexto actual (Unesco, 2018) con el propósito de automatizar procesos y realizar trabajos con mayor eficacia (Von Feigenblatt y Aparicio, 2023). Por estas razones, la digitalización está inmersa cada vez más en la educación (Cerón, 2021), porque se requiere que tanto estudiantes como docentes posean dichas habilidades que aportan una innovación constante en el aprendizaje. Por su parte, organizaciones como la Comisión Europea (2019) revalorizan la importancia del uso y gestión de medios digitales, incluso con algunas con las que se creía de mayor relevancia como la competencia de lectoescritura y las matemáticas, ya que mencionan que las competencias digitales ayudarán al ciudadano a profundizar en su aprendizaje permanente, haciendo de esta, una capacidad transversal que potencia otras competencias.

Tal es así, que se apoyan con las construcciones teóricas como las de Ferrari (2013) donde se mencionan que las CD abarcan el uso seguro, reflexivo y creativo de las TIC con relación a contexto profesionales, de ocio e inclusive a entornos para la inserción en la sociedad. Estudios como el de Van Laar et al. (2020) disgregan las habilidades digitales considerando las más importantes como las que ayudan a dominar las aplicaciones o recursos tecnológicos para resolver tareas cognitivas dentro del trabajo. Así también, las que ayudan a

desarrollar procesos de análisis, evaluación y creación de información o conocimiento y, además, las que ayudan al aprendizaje colaborativo entre los ciudadanos ya que, por medio de la comunicación y la colaboración, se refuerza la cooperatividad y se forman comunidades de aprendizaje virtual. Asimismo, se destaca la definición de Flores y Roig (2019) sobre las competencias digitales, quienes mencionan a estas como:

Un tipo de competencia multidimensional definida como la capacidad para movilizar aquellas habilidades y destrezas que permiten buscar, seleccionar críticamente, obtener y procesar información relevante haciendo uso de las TIC para transformarla en conocimiento, al mismo tiempo que se es capaz de comunicar dicha información a través de la utilización de diferentes soportes tecnológicos y digitales, actuando con responsabilidad, respetando las normas socialmente establecidas y aprovechando estas herramientas para informarse, aprender, resolver problemas y comunicarse en distintos escenarios de interacción (p. 154).

Por lo expuesto anteriormente, se hace necesario que los estudiantes, futuros ciudadanos, puedan adquirir dichas competencias; no obstante, esto no sería posible sin el apoyo de los maestros, quienes son el apoyo de su proceso formativo, por lo que, urge la necesidad de la adquisición de competencias digitales en los docentes de cualquier etapa educativa.

2.2.1.4 Competencia Digital Docente.

Conociendo grosso modo la relevancia de generar, formar y desarrollar CDD, es pertinente conocer el significado amplio del término en la literatura académica, más aún cuando es un concepto relevante en los contextos educativos (Prete y Cabero, 2020; Education and Training Foundation, 2019). Algunos estudios, como el de Cabero y Palacios (2021) infieren que el constructo de dicha competencia se ve influenciado por la carencia de aprendizajes digitales, la urgencia de abordar métodos de enseñanza digital en el campo

educativo, producción y construcción de nuevos conocimientos, integración de perspectivas diferentes en cuanto a la alfabetización mediática, informacional, educación en medios, multimodalidad, *e-competence*, *e-skills* y desarrollo de pensamiento computacional.

Asimismo, se registra la falta de un marco conceptual unánime (Reis et al., 2019), ya que el uso de distintos términos, en especial el de la homologación de la alfabetización digital dentro de las investigaciones, generan ambigüedades (Riquelme et al., 2022). La importancia se debe a que la noción de CDD se ha convertido en un tema universal, ya que los profesores deben estar capacitados para emplear recursos tecnológicos que les permitan optimizar sus actividades de manera más productiva e innovar en las escuelas (Salas y Salas, 2018). Por tanto, como mencionan Tourón et al. (2018) y Rodríguez et al. (2019), el término a ser referido como competencia digital docente presenta una ausencia de definición única y específica.

Sin embargo, pese a las afirmaciones anteriores, el presente estudio puede realizar aproximaciones de las distintas percepciones de investigadores en cuanto a la comprensión de las CDD. Por ejemplo, Verdú et al. (2023) consideran que son un conjunto de conocimientos que guardan relación con áreas pertenecientes a la didáctica y metodologías de gestión, tanto de espacios como de recursos, de comunicación, éticos y de desarrollo personal, que el docente requiere conocer y utilizar en su práctica profesional. Por su parte, Silva et al. (2019) mencionan que los docentes competentes digitalmente se convierten en responsables de propiciar el progreso de la competencia tanto en

sus colegas como en los futuros ciudadanos, puesto que se necesitan estrategias para aprender del contexto digital de manera permanente.

Paz et al. (2022) y la Comisión Europea (2018) concuerdan con el significado de la competencia que implica un uso responsable, seguro, que aporta a la reflexión crítica del maestro y que lo compromete con su uso dentro de las TIC para el trabajo, la participación en comunidades digitales y el aprendizaje. Por su parte, Rodríguez et al. (2019) hacen mención de que la CD trasciende la dimensión técnica para volverse compleja en la práctica docente donde convergen lo disciplinar, lo didáctico y lo tecnológico. Al respecto, Esteve et al. (2018) mencionan que la mayoría de las escuelas obvian el importante factor que es el compromiso entre la relación de los beneficios de la tecnología con la sociedad y la comunidad educativa.

Agregado a lo anterior, la institución Generalitat de Catalunya (2018) engloba la definición de CDD y menciona que el término se refiere a la habilidad de los docentes en emplear y compartir el buen uso de las tecnologías del aprendizaje y conocimiento (TAC) en situaciones reales con el fin de propiciar el aprendizaje y la adquisición de las competencias. Obteniendo así enfoques de mejora y modernización de la enseñanza según las demandas del contexto educativo y cooperar al desarrollo personal del profesor estando acordes con los cambios de la sociedad.

Se aprecia, entonces, que gran parte de los estudios recientes perfilan un mismo sentido al momento de realizar una aproximación sobre el concepto de las competencias digitales docentes. Asimismo, queda claro que estas no solo se centran en el uso y manejo de innumerables herramientas TIC en el aula sino,

también, conlleva dimensiones personales sobre el uso seguro y responsable de la ciudadanía digital. Para determinar la medida procesual de dichas competencias, varias instituciones a lo largo de más de dos décadas (Cabero y Palacios, 2021), han creado marcos de CD tanto para docentes como estudiantes, de esta manera, a través de distintos niveles y dimensiones se logra aterrizar cada uno de estos aspectos en el desarrollo de los profesionales del campo docente.

2.2.1.5 Marcos de Competencia Digital Docente.

Para fines de este estudio, se mencionan los marcos que más influyen en el área de Latinoamérica, instituidos o actualizados a partir del año 2017 en adelante. Cabe resaltar que investigaciones como la de Padilla y Gámiz (2019), Padilla et al. (2019), Cabero et al. (2020), Cabero y Palacios (2021), y Jiménez et al. (2021) ya hicieron dicho proceso para docentes de educación básica y resaltan los marcos y modelos de referencia propuestos por la Comisión Europea (2018), INTEF (2017), ISTE (2018), Unesco (2019), Education and Training Foundation (2019).

2.2.1.5.1 Marco Europeo de Competencia Digital del Profesorado.

Dentro del contexto europeo, Ferrari (2013) publica el texto “*DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*”, una propuesta que indica la necesidad de desarrollar las CD en ese continente. A partir de dicho documento, Alonso (2018) menciona que se consideraron modelos ya existentes para la creación de un nuevo marco que defina qué es una competencia digital dirigida a docentes de cualquier nivel

educativo. Bajo este contexto, Redecker y Punie, (2017) crearon el Marco europeo para la competencia digital de los educadores DigCompEdu que especifica 22 competencias dentro de seis dimensiones en las que un docente debe desarrollar para ser considerado competente digitalmente y que se desarrollan a través de seis niveles: novato, explorador, integrador, experto, líder y pionero. Cabe destacar que la creación de este marco está en base a las políticas educativas de los estados europeos que estaban preocupados en participar por la necesidad existente de ser competente en el siglo XXI.

Las seis áreas designadas son: compromiso profesional, recursos digitales, pedagogía digital, evaluación y retroalimentación, empoderamiento a los estudiantes, y el facilitar la competencia digital a los estudiantes. La primera dimensión trata sobre la capacidad de los docentes y gestores del aprendizaje ante el empleo de las TIC, TAC y TEP para potenciar la enseñanza, interacción entre pares, desarrollo profesional e innovación continua en las instituciones educativas. La segunda, se refiere a reconocer los recursos útiles y educativos, para luego usarlos, modificarlos, crear nuevos y compartirlos dentro de las redes del aprendizaje, estos deben ajustarse en referencia al objetivo o meta de las sesiones y ser gestionados de manera responsable salvaguardando la autoría y garantizando la confidencialidad de los datos.

La tercera dimensión hace mención a la capacidad de generar, organizar y aplicar tecnologías en diversos contextos educativos, está impulsada por aplicar innovaciones metodológicas y enfoques activos centrados en el aprendizaje y desarrollo de la autonomía en los estudiantes. La cuarta dimensión ayuda a mejorar las estrategias de evaluación de docentes a estudiantes, dando

lugar a nuevas propuestas de dicho proceso. La penúltima área trata de promover la intervención de los alumnos en el proceso de aprendizaje y su independencia donde se aplican las adaptaciones según el grado de nivel e interés de las actividades a los estudiantes por medios de los recursos digitales. Finalmente, la última área se refleja en la virtud de proporcionar de manera accesible el mundo digital a los estudiantes según sus distintos niveles de aprendizaje. Cada una de estas áreas se evalúan a través de una rúbrica propuesta por Redecker y Punie (2017), así como de un cuestionario llamado SELFIE (Comisión Europea, 2022).

2.2.1.5.2 Marco Común español de Competencia Digital Docente.

Este marco, perteneciente al nivel europeo, mayormente utilizado en España, nace a partir de la reflexión del marco anterior mencionado. Lo propone el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del profesorado (en el 2017, en el cual adaptan los niveles del marco propuestos por la DigComEdu y se evalúan a través de un portafolio de la CDD (INTEF, 2017) o por el cuestionario de CDD propuesto por Tourón et al. (2018) (citados por Ruiz, 2020). El propósito del trabajo es capacitar a los docentes para la era digital con el fin de que adquieran conocimientos y habilidades digitales que puedan transmitir a sus estudiantes. Cabe destacar que el marco europeo y el marco común, además de ser perfectibles, mencionan que un docente puede estar en un nivel determinado en una de sus dimensiones, lo cual no significa que esté del mismo nivel en otra área diferente.

Las dimensiones de este marco son cinco. La primera, llamada información y alfabetización informacional, consiste en el aprendizaje de

búsqueda de información, datos y contenidos digitales a través de filtros, así como, también, la recuperación y el almacenamiento de data y contenido digital en la nube. La segunda dimensión, comunicación y colaboración, consiste en el desarrollo de la interacción a través de las tecnologías por medio de mensajería instantánea o comunidades virtuales; en esta área se invita a los docentes a compartir información a través de la red, ya que así se mantiene el aprendizaje colaborativo. Otros temas importantes que se deben desarrollar a partir de esta área es la gestión de identidad digital y la netiqueta. La creación de contenidos digitales, tercera dimensión del marco, se basa en el desarrollo, integración, reelaboración de recursos digitales, lo que quiere decir que invitan al docente a ser un agente activo en el mundo digital. Así, también, se tratan temas como los derechos de autoría o la enseñanza de la programación.

La dimensión llamada seguridad, la cuarta del conjunto, considera que el docente debe ser responsable ante el uso y gestión de información dentro del mundo digital, además del uso consciente de datos. Así, también, se desarrollan las recomendaciones y cuidados que un docente debe tener en el uso de TIC y su entorno. Finalmente, la dimensión de resolución de problemas incluye actitudes que un maestro debe tener en cuenta al momento de resolver problemas técnicos, identificar necesidades tecnológicas en su vida cotidiana y las instituciones educativas, busca promover la creación y creatividad tecnológica.

2.2.1.5.3 National Educational Technology Standards for Teachers.

La Sociedad Internacional de Tecnología en la Educación (ISTE, por sus siglas en inglés), realizó la construcción de un marco de competencias digitales

para docentes y estudiantes en el año 2008. Ellos compartían una visión de una educación con tecnologías que pudiera ser holística, transdisciplinaria y constructivista (Morphew, 2012). Además, tienen como filosofía comprometer al docente como guía del aprendizaje de los estudiantes, y a estos últimos como aprendices líderes durante el proceso de adquisición de saberes (ISTE, 2018). Así como motivar a los profesores a capacitarse constantemente de manera digital y así estar actualizados la mayoría del tiempo, compartir buenas prácticas entre sus mismos colegas en entornos virtuales y presenciales.

Bajo esta perspectiva, la concepción de competencia digital docente es aquella en donde el maestro tiene una actitud de servicio a la comunidad educativa con un desempeño excelente de su praxis profesional lograda a partir de una formación constante en pedagogías aplicadas a la educación. Además, siendo líder en el uso y aplicación de las TIC, TAC y TEP en el aula, convirtiéndose en un ciudadano digital modelo a seguir, propulsor del aprendizaje, que diseña experiencias significativas e individualizadas, fomentador del trabajo autónomo del estudiante y analista de aquellos procesos evaluativos mediados por las tecnologías digitales.

De estas características se desprenden siete dimensiones para poder medir las competencias digitales: aprendices, líderes, ciudadanos, colaboradores, diseñadores, facilitadores y analistas. Asimismo, la progresión en dichas áreas se desarrolla en cuatro niveles: principiante, medio, experto y transformador. En suma, este marco centra sus desarrollos en un enfoque que hace partícipe al estudiante y a los maestros así, también, se preocupa por el aprendizaje actualizado de estos últimos integrando las TIC para que,

posteriormente, puedan utilizarse en la elaboración y valoración de actividades en clase. No obstante, como mencionan Castañeda et al. (2018) también se preocupan por instruir al docente para que sea un modelo ciudadano digital por seguir.

2.2.1.5.4 Estándares de competencias TIC para docentes.

Unesco propone un marco actualizado como segunda versión del llamado “Estándares de competencia TIC para docentes” (Unesco, 2019). Este trabajo tiene un enfoque centrado en el aprendizaje de la integración de las TIC con la práctica profesional (Butcher, 2019) con un constructo que apela a la practicidad y las ventajas que generan las tecnologías en las instituciones educativas. Además, anima a los maestros a poner en práctica los conocimientos aprendidos a lo largo de su formación para ayudar y apoyar a los estudiantes en transformarse en ciudadanos creativos, dispuestos a compartir información y aprendizajes, innovadores, y con gran capacidad de resolución de problemas (Rodríguez et al., 2019). Estas competencias se desarrollan por medio de tres niveles: adquisición, profundización y creación.

Sus dimensiones son seis: las TIC en *las políticas educativas y el currículo*, y *la evaluación* son las dos iniciales del marco. La primera se enfoca al conocimiento de las tecnologías para apoyar elementos específicos del proceso de enseñanza y que tengan un rol relevante al momento de evaluar a los estudiantes, así también, busca incidir para la mejora de la educación a través del uso de estas en las políticas educativas. La segunda se basa en la adquisición de destrezas con TIC, TAC o TEP para reforzar el aprendizaje acompañado de métodos activos y eficientes. *Pedagogía y aplicación de*

habilidades son las que le siguen, siendo la tercera categoría referida al uso de estrategias con TIC para procesos educativos, junto con la resolución de conflictos complejos y la autogestión de la información. La cuarta, aplica lo aprendido en los otros niveles anteriores, así como también busca que los estudiantes infieran qué recurso es mejor para determinada situación.

Finalmente, *organización y administración, y aprendizaje profesional*, son las dimensiones finales de este marco. En la quinta se aprecia la gestión de dispositivos digitales, la adecuada infraestructura que necesita la escuela para la incorporación de las tecnologías en educación, así como la protección que los usuarios necesitan en la red, se busca formar comunidades de aprendizaje digital para enriquecer el sistema educativo. La última área se enfoca en el uso de la CD en el entorno de trabajo y fuera de este, como el comportamiento en redes sociales, innovación docente y alfabetización digital. Se aprecia que el orden de las dimensiones permite planificar distintos tipos de capacitación del profesorado en el empleo de las TIC, TAC y TEP (Girón et al., 2019), por lo que el modelo está diseñado con el fin de capacitar a los docentes.

2.2.1.5.5 The Digital Teaching Professional Framework (DTPF).

La empresa JISC y la Fundación para la Educación y la Enseñanza (ETF, por sus siglas en inglés) crean el “Marco Británico de Enseñanza Digital” (Education and Training Foundation, 2019) con el propósito de promover el entendimiento de los maestros en el empleo y conocimiento de las tecnologías digitales para mejorar y desarrollar la innovación en sus prácticas docentes y su vida personal (Pérez et al. 2019). Este desarrollo se dará a través de tres niveles, como la exploración, adaptación y liderazgo. Estos son progresivos en las siete

dimensiones que proponen, es decir, la planificación pedagógica, el enfoque pedagógico, la empleabilidad del alumnado, la enseñanza específica, la evaluación, la accesibilidad e inclusión y el autodesarrollo.

La primera dimensión ayuda a los docentes a entender cómo las tecnologías pueden influir y ayudar en la creación y aplicación de programaciones didácticas para ayudar en procesos de aprendizaje. La segunda y tercera dimensión están enfocados en el estudiante, y tienen por objetivo que el docente pueda ayudarlos a entender el uso de las TIC, TAC y TEP a través de distintos espacios como el presencial, en línea o híbrido, y, además, en aprender técnicas de estudio ayudados con la sistematización de las tecnologías digitales, así como también, mejorar la comunicación y colaboración entre estudiantes dentro del mundo digital. Las cuatro áreas restantes se enfocan en los siguientes temas de manera respectiva: desarrollo de conocimientos de las materias y cómo estas pueden enseñar al estudiante a ser más productivo y emprendedor; uso de la tecnología para los distintos tipos de evaluación; inclusión y adaptación de los recursos tecnológicos digitales para consolidar oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes, y, finalmente, promover la reflexión sobre la labor profesional de los profesores promoviendo una ciudadanía activa digital y segura.

Ante todo lo expuesto, es necesario mencionar que el instrumento a utilizar para esta investigación pertenece a la autoría de Cabero et al. (2020) quienes se basaron en los modelos de CDD mencionados, principalmente en el modelo DIGCOMP e ISTE, para construir cinco dimensiones de dichas competencias, tales como, alfabetización tecnológica, comunicación y

colaboración, búsqueda y tratamiento de la información, ciudadanía digital, y creatividad e innovación; estas se pueden desarrollar a lo largo de tres niveles: básico, intermedio y avanzado.

2.2.2 Competencia mediática

2.2.2.1 Medios de comunicación en la educación.

Resulta importante comprender a qué hacen referencia los medios de comunicación, cuál es su importancia y cómo se relacionan con la educación. Estos se definen como herramientas y canales que se emplean para poder transmitir información y mensajes a un gran público. Estos medios incluyen a los tradicionales, como la televisión, prensa escrita y radio, hasta los modernos o conocidos como ciber medios, que se apoyan del internet, como las redes sociales o medios digitales, a los que se accede con mayor facilidad (Burgos, 2019). La definición presentada evidencia la relevancia de los medios en la sociedad, ya que no solo informan o entretienen si no que juegan un papel importante en la construcción de la identidad personal y colectiva, la formación de la cultura, la opinión, la promoción de la participación ciudadana y educación.

Por tanto, es importante reflexionar cómo dicha información es comprendida por los estudiantes, existe o no algún proceso de selección, análisis o crítica al acceder a esa información y qué tipo de efectos puede causar en ellos. En ese sentido, los roles de los agentes educativos cobran relevancia, ya que podrían determinar los beneficios de los medios para innovar los procesos educativos, así como identificar los posibles riesgos y revertirlos para educar. Uno de los principales beneficios de los medios es la difusión de información de manera masiva. Al respecto, autores como García y Bonilla (2020) y Lozano et

al. (2018) precisan que los educandos que presentan barreras u obstáculos para acceder a la educación (distancia, falta de escuelas o docentes, estudiantes que trabajan, emergencias sanitarias, etc.) y que muy probablemente no puedan asistir físicamente a estudiar, podrían hacerlo gracias a estos medios.

Un ejemplo de ello se desarrolló en Perú con el programa “Aprendo en casa” a cargo del Ministerio de Educación (Minedu), cuya finalidad fue brindar una educación remota a causa de la COVID-19. Para ello, se difundieron los saberes mediante radio, televisión y un sitio web. De esa forma, se garantizó que toda la población escolar pudiera acceder a la información. Situaciones similares se dieron en otros países de la región (Cruz et al., 2022). Esta experiencia, podría desarrollarse o adaptarse para atender a los estudiantes que no asisten a las instituciones por diversos motivos. Así, se fomentaría una educación equitativa, accesible, inclusiva y moderna, ya que estaría respondiendo a las nuevas modalidades de enseñanza: híbrida, mixta, b-learning, a distancia, virtual, entre otras.

Otro aspecto para tener en cuenta es que los estudiantes consumen medios de comunicación a diario, especialmente, los digitales. Según Portugal (2021) las comunicaciones pueden, en determinados momentos, desinformar, brindar noticias falsas, sesgar o infoxicar (sobrecarga informativa). Por tanto, se requiere desarrollar la habilidad crítica y reflexiva para que los individuos puedan desarrollar su propia visión del mundo y de lo que sucede a su alrededor. Al igual que poseer la capacidad de evaluar la calidad y veracidad de la información a la que acceden. Sin embargo, es importante que el educador guíe este proceso, por tanto se requiere un dominio de saberes, procedimientos y actitudes para

diseñar y aplicar sesiones de clases que propicien participación y ayuden a los aprendices a fundamentar y defender sus ideas con una base sólida (Contreras et al., 2018).

Por otro lado, al vivir en una sociedad cada vez más intolerante y con niños fácilmente frustrados, es importante reconocer a los medios como aliados en los procesos de aprendizaje, ya que si se usan con responsabilidad pueden promover habilidades sociales, estrategias o conductas que permiten interactuar con los demás de manera exitosa, expresando sentimientos, deseos y opiniones. Algunas habilidades sociales son: asertividad, inteligencia emocional, escucha activa, negociación, empatía, comunicación, trabajo en equipo y autoestima (Almaraz, et al., 2019). Esto significa que tanto docente como estudiante serán más tolerantes y empáticos con la información que obtienen por este medio, podrán cuestionar, escuchar, debatir, colaborar con los demás en base a los mensajes que reciben.

Por lo expuesto, se comprende que en la educación se consume información de los medios e incluso se trabaja con eso para poder generar habilidades en los docentes y estudiantes. Sin embargo, existe un nivel mayor que conlleva las innovaciones pedagógicas y es pasar de ser consumidor a creador. En educación, los medios no solo son fuente de información, son referentes para que los agentes puedan generar sus propios mensajes y transmitirlos. Esta propuesta demanda un reto mayor para el profesorado y requiere que ponga en juego una serie de dominios de nivel superior, porque necesita comprender el mundo audiovisual, el proceso de elaboración y los recursos a emplear. En diferentes partes del mundo, se han ejecutado proyectos

de esta índole, sobre todo en los últimos años, con el boom de los medios de comunicación digitales.

Un ejemplo de ello son los *edutubers*, cuyo término es una variante de *youtuber*. Los *youtubers* son creadores de contenido de vídeos que posteriormente lo almacenan en Youtube. En cambio, los *edutubers* se dedican a enseñar a través de esa plataforma, su contenido es meramente educativo y en su mayoría ejercen la docencia (López, 2019). Dichos creadores se encargan de la producción y edición de los vídeos dirigidos a enseñar algo complejo de manera sencilla y divertida. El estudio de López permitió conocer el proceso creativo y didáctico de 10 *edutubers* de habla hispana y como habían potenciado su labor a través de los medios digitales. Los maestros, ahora creadores de contenido, indicaron que aparte de ser especialistas en su tema, tuvieron que aprender contenidos y procedimientos audiovisuales, para que así puedan determinar la idea, preparar el contenido, grabar, editar y publicar (2019).

Lo expuesto, evidencia una necesidad de conocimiento por parte de los agentes educativos sobre el mundo mediático. Especialmente, los docentes quienes son los que dirigen el proceso educativo. En educación, el término que define el dominio es de la competencia. En ese sentido, en el siguiente apartado se detalla lo que se comprende por competencia mediática y su importancia para la construcción de una ciudadanía que responda a las nuevas demandas tecnológicas y comunicativas.

2.2.2.2 Competencia mediática.

El término competencia mediática (CM) se conceptualizó de diferentes maneras a lo largo del tiempo. Por tanto, no existe una única definición, ya que

puede variar según el año, contexto y autor. En efecto, Ferrés (2007) indica que el término surge en el campo empresarial, por tal motivo se conceptualiza como la capacidad de un individuo para entender y examinar con criterio imágenes y contenidos audiovisuales con el propósito de comunicarse de manera efectiva en el contexto de la comunicación.

Años más tarde, la Comisión Europea (2011) sugiere que es la habilidad de distinguir, examinar y valorar mensajes, ilustraciones y sonidos obtenidos a través de los medios con el propósito de atender a requerimientos comunicativos, informativos, expresivos o educativos en variados contextos. En esa misma línea, Wilson et al. (2011) considera a la CM como “la habilidad para entender las funciones de los medios, evaluar críticamente cómo se desempeñan” (p. 18). Estas posturas hacen referencia solo a la habilidad de entendimiento y análisis de mensajes, es decir, asumir un rol de consumidor. No obstante, un año después Ferrés y Piscitelli (2012) indican lo siguiente:

La competencia mediática comporta el dominio de conocimientos, destrezas y actitudes relacionados con seis dimensiones básicas, de las que se ofrecen los indicadores principales. Estos indicadores tienen que ver, según los casos, con el ámbito de participación como personas que reciben mensajes e interaccionan con ellos (ámbito del análisis) y como personas que producen mensajes (ámbito de la expresión) (p. 79).

Asimismo, precisan que mediante esta competencia se desarrolla la autonomía, el compromiso social y cultural. Por su parte, García et al. (2018) presentan a la CM como un conjunto integrado y multifacético de conocimientos, aptitudes y disposiciones que habilita a un individuo para desenvolverse de manera efectiva en el entorno mediático, abarcando la capacidad de acceder, analizar y valorar mensajes, así como comunicarse competentemente a través de los medios comunicativos que están evolucionando y son gestionados

mediante tecnologías digitales. A esta concepción se agrega la posibilidad de empoderar a los ciudadanos para que participen con una actitud proactiva, reflexiva y comprometida (Conde del Río et al., 2019).

Más recientemente, a la CM se le añade el concepto de *prosumidor*, es decir, habilidad de la persona para consumir mensajes ajenos; pero, también, producir y diseminar sus propios mensajes, lo cual requiere una habilidad de orden mayor (García et al., 2020). Por lo antes mencionado, la competencia mediática implica ser consciente del funcionamiento interno y externo de la comunicación. A su vez, debe entenderse como la conjugación de los ámbitos educativos, comunicacionales y culturales (Manrique et al., 2017).

Con las definiciones presentadas se aprecia que la competencia mediática pasó de entenderse como habilidad para consumir a producir mensajes, es decir, ser prosumidores. Asimismo, queda claro que para adquirir la competencia no solo es necesario el conocimiento y habilidad, sino que también se involucra el aspecto actitudinal.

2.2.2.3 Competencia mediática docente.

Pérez et al. (2010) adoptaron el término en el campo educativo y definen a la competencia mediática docente (CMD) como la habilidad para analizar y evaluar los mensajes que transmiten los medios; asimismo, precisan que el docente debe estar en la capacidad de enseñar a sus educandos a realizar lo mismo. Igualmente, Aguaded (2012) considera que es la capacidad del docente para interpretar críticamente los contenidos mediáticos y educar a los estudiantes a ser consumidores críticos y productores responsables de mensajes. Desde estas posturas, se destaca a la CMD como la formación crítica

del profesorado, quién toma el rol de mediador entre los medios de comunicación y sus estudiantes.

Area y Guarro (2012) proponen que la CMD implica la destreza del profesorado para gestionar e incorporar los medios en procesos educativos, para ello resuelta importante dominar el lenguaje y emplear los recursos con ética. A su vez, consideran necesario el uso de las tecnologías para el diseño de actividades didácticas interactivas. También, reconocen que un docente competente tiene la responsabilidad de fomentar el juicio crítico respecto a los medios en sus estudiantes.

Por su parte, Gozávez et al. (2014) conceptualizan a la CMD como la reunión de saberes, habilidades y conductas que poseen los maestros para aprovechar con fines pedagógicos la tecnología comunicativa, la cual incluye a los medios tradicionales, como la televisión y radio, hasta los medios digitales.

En ese sentido, se comprende que la adquisición de la competencia va más allá del simple conocimiento que puede poseer el docente, si no, implica el poder conjugar una serie de saberes para integrar los medios de manera pedagógica en la práctica educativa apoyándose de la tecnología. Cortés et al. (2015) añaden que la competencia mediática docente implica reconocer a los medios como referentes de la realidad y tener la destreza para utilizar los recursos mediáticos como herramientas de apoyo o para generar y difundir mensajes en situaciones didácticas.

Una definición más actual considera a la CMD como el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que los profesores asumen para aprovechar la tecnología comunicativa con fines pedagógicos. Estos medios

abarcan los tradicionales y los mensajes en Internet. Asimismo, desde esta mirada el docente debe ser capaz de usar los medios como recurso educativo y como objeto de análisis crítico (Gutiérrez et al., 2022).

Teniendo en cuenta las definiciones presentadas, resulta importante contar con docentes competentes en medios. No obstante, se debe tener presente que “las competencias no se transmiten o se enseñan, se desarrollan y se perfeccionan” (Cortés et al, 2015, p. 7). En ese sentido, para cumplir con esta labor educativa, se requiere docentes reflexivos sobre su función y que puedan asumir un rol activo y colaborativo, capaces de actualizarse e involucrarse en experiencias de aprendizaje y práctica continua (Ávila y Córtes, 2017).

2.2.2.4 Modelos de competencias mediáticas.

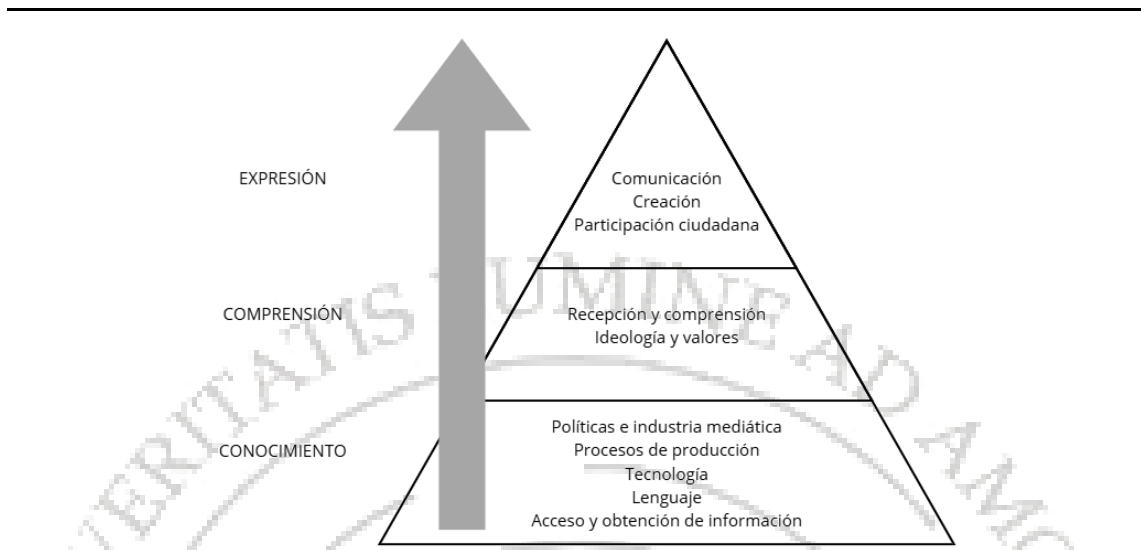
Para fines de este estudio, se mencionan los modelos más utilizados en la educación básica. Cabe mencionar que indagaciones como el Gozávez et al. (2014), Ramírez et al. (2017); y Mateus y Quiroz (2021) aplicaron dicho proceso y resaltan los modelos propuestos en las siguientes líneas.

2.2.2.4.1 El diseño de Pérez y Delgado.

Pérez y Delgado (2012) realizaron un estudio comparativo de seis indagaciones y concluyen que esta implica la comprensión y creación de mensajes a través de los medios comunicativos. En base a ello, proponen tres categorías: conocimiento, comprensión y expresión.

Figura 1

Ámbitos de la CM



Nota. Tomado de Pérez y Delgado (2012, p. 32)

Para cada una de las dimensiones, los autores, contribuyen con la labor docente señalando que actividades pueden llevar a cabo para alcanzar la competencia mediática, las cuales se aprecian en la siguiente tabla.

Tabla 1

Dimensiones y actividades mediáticas

Dimensiones	Actividades
Acceso y búsqueda de información	Explorar y consultar bases de datos y sitios web oficiales. Recopilar y obtener datos pertinentes sobre un tema de interés.
Lenguaje	Interpretar los diferentes mensajes que aparecen en anuncios, películas, etc. Elaborar producciones pequeñas.
Tecnología	Emplear diversas herramientas y recursos tecnológicos para realizar producciones audiovisuales.
Procesos de producción	Desglosar un programa en sus etapas. Discriminar las diferencias entre transmisiones en vivo y diferido.
Política e industria mediática	Redactar a modo de simulación una queja.

Ideología y valores	Analizar los estereotipos representados en los medios de comunicación de masas. Identificar la fiabilidad de un sitio web.
Recepción y comprensión	Realizar organizadores visuales para resumir información. Analizar las emociones que se generan a causa de los mensajes transmitidos en programas o anuncios.
Participación ciudadana	Simulación de roles relacionada con diversas modalidades de participación mediante tecnologías.
Creación	Utilizar herramientas como <i>Movie Maker</i> para producir películas. Producir podcast. Elaborar blogs.
Comunicación	Elaborar foros de discusión en entornos virtuales. Promover los proyectos colaborativos a distancia. Buscar soluciones de manera colaborativa con ayuda de herramientas digitales.

Nota. Tomado de Pérez y Delgado (2012, p. 33)

Desde esta perspectiva, las investigadoras proponen que se considere la integración de los medios y TIC desde un enfoque crítico y creativo, que posibilite la expresión de mensajes sin barreras. Para ello, desde la escuela, se requiere ajustar o rediseñar los modelos educativos para que puedan responder a estas nuevas necesidades. Asimismo, pensar en el nuevo perfil de docente para atender a nativos digitales en una sociedad mediática y tecnológica.

2.2.2.4.2 Propuesta de Ferrés y Piscitelli.

Para estos autores, la CM engloba la interacción de conocimientos, destrezas y disposiciones necesarios para examinar y crear contenidos mediáticos. Por lo tanto, desde su perspectiva, sugieren que el desarrollo de esta se manifiesta en seis dimensiones (ver tabla 2). En cada una de estas, se detallan las habilidades que deben demostrarse en los contextos de análisis y expresión (Ferrés y Piscitelli, 2012).

Tabla 2

Dimensiones de la CM

Dimensión	Ámbito	Capacidad
Lenguajes	Análisis	Habilidad para incorporar códigos de representación y apreciar su función en un mensaje, analizando las estructuras narrativas y convenciones de género y formato. Habilidad para comprender mensajes de múltiples medios y establecer relaciones intertextuales, generando conocimientos organizados y conectados.
	Expresión	Habilidad para expresarse usando diversos métodos de representación y asignación de significado. Destreza para adaptar estilos según la situación y modificar productos dándoles nuevos significados.
La tecnología	Análisis	Comprensión del impacto social de las tecnologías de la información y comunicación. Habilidad para usar innovaciones tecnológicas y desenvolverse en entornos multimodales y transmediáticos.
	Expresión	Habilidad para usar correctamente herramientas comunicativas en entornos multimediales y multimodales. Capacidad para ajustar herramientas tecnológicas a objetivos y manipular imágenes y sonidos con conciencia crítica de su representación.
Procesos de interacción	Análisis	Habilidad para elegir, analizar y autoevaluar de forma consciente y razonada el consumo personal de medios. Habilidad para analizar por qué ciertos medios o contenidos son atractivos y cómo influyen las emociones en los procesos cognitivos. Conocimiento del contexto en la interacción mediática, la audiencia y la valoración de mensajes de distintas culturas.
	Expresión	Enfoque proactivo frente a las pantallas para fomentar la ciudadanía y transformar la comunidad. Capacidad para colaborar en redes sociales y conectarse con personas diversas en entornos plurales, con conocimiento de los derechos audiovisuales.
Procesos de producción y difusión	Análisis	Conocimiento de las diferencias entre producciones individuales, colectivas, populares, y corporativas, así como su vínculo con condicionamientos socioeconómicos.

		<p>Conocimiento fundamental de los sistemas de producción, programación y difusión, así como de los códigos regulatorios que protegen a los actores sociales.</p>
	Expresión	<p>Comprensión de las etapas de creación y la construcción requerida para proyectos individuales, en colectivo o empresariales.</p> <p>Capacidad para trabajos grupales en productos multimedia, transformando mensajes y compartiendo información en medios y redes sociales.</p> <p>Habilidad para gestionar la identidad online/offline y actuar de forma responsable ante la privacidad y los derechos de propiedad intelectual.</p>
Ideología y valores	Análisis	<p>Capacidad para identificar cómo las representaciones mediáticas influyen en nuestra percepción de la realidad y para evaluar de manera crítica la confiabilidad de las fuentes de información.</p> <p>Capacidad crítica para analizar estereotipos en identidades virtuales y gestionar las emociones ante los medios, reconociendo su influencia en la opinión y la cultura.</p>
	Expresión	<p>Habilidad para utilizar nuevas herramientas comunicativas con el fin de transmitir valores y mejorar el entorno con un enfoque social y cultural.</p> <p>Capacidad de crear o modificar productos mediáticos para cuestionar estereotipos y promover una participación ciudadana responsable.</p>
Estética	Análisis	<p>Capacidad para disfrutar tanto del contenido como de la forma en que se comunica, y para reconocer producciones mediáticas con calidad estética.</p> <p>Capacidad para vincular las producciones de medios con otras disciplinas, identificar influencias y reconocer ámbitos estéticos como innovación, estilo y originalidad.</p>
	Expresión	<p>Habilidad para crear mensajes básicos que sean entendibles y que fomenten el aumento de la creatividad, originalidad y sensibilidad tanto a nivel personal como colectivo.</p> <p>Capacidad de apropiarse y de transformar producciones artísticas, potenciando la creatividad, la innovación, la experimentación y la sensibilidad estética</p>

Nota. En Mateus (2019) y Ferrés & Piscitelli (2012)

2.2.2.4.3 Propuesta de Pérez y Varis.

Debido a las diferentes propuestas planteadas con relación a la CM y sus dimensiones. Pérez y Varis acotaron que la EM es una actividad que se apoya

de competencias básicas en correspondencia con los medios comunicativos y las TIC. Y que para alcanzarla era necesario incluir aspectos éticos, culturales, políticos y educativos. De esa manera, plantean que la CMD se refiere a la habilidad de emplear los medios, comprenderlos y criticarlos, para finalmente crear, comunicar y participar en intercambios mediáticos (Pérez y Varis, 2012). Bajo esta perspectiva, la competencia mediática estaría compuesta por tres componentes que se establecen en una forma secuencial de pirámide, donde las de abajo se dan primero y sirven de base para las demás. En la parte inferior se ubican las competencias de acceso y uso, en el nivel intermedio se encuentran las de comprensión crítica y en la parte superior, las comunicativas y producción creativa.

Figura 2

Componentes de la Competencia Mediática



Nota. Tomado de Zeballos (2016, p. 113)

Para Pérez y Varis (2012) las competencias de acceso y uso hacen referencia a la disponibilidad de contenidos mediáticos y a la capacidad cognitiva y práctica para usarlos de manera adecuada. Para ello, es importante tener en cuenta los aspectos económicos, las políticas y otros factores del entorno. Por otro lado, las competencias de comprensión crítica se componen de tres

capacidades: lectura, comprensión y evaluación con la finalidad de poder criticar y valorar los mensajes que perciben. Para lograr dicho nivel se requiere capacidades como el juicio crítico, autonomía y manejo de problemas. Finalmente, las competencias comunicativas y de producción creativa engloban a las capacidades que permiten crear y producir mensajes empleando diferentes códigos, procesos creativos, expresivos y semióticos.

2.2.3 El docente en la EBR

El docente de EBR es entendido como uno de los principales elementos de la comunidad educativa. Según el artículo 56 de la Ley General de Educación (Congreso de la República, 2003), el profesor tiene la misión de la formación óptima de todos los educandos en todas sus dimensiones del desarrollo humano. Por ello, los docentes peruanos deben adquirir una formación que les permita ser eficientes en su labor de enseñanza, así como “la solvencia moral y salud física y mental” (p. 21) para que la integridad de los estudiantes no esté expuesta de cualquier riesgo.

Asimismo, le corresponde el diseño, ejecución de las sesiones y la valoración de las actividades, las cuales deben asegurar que los estudiantes hayan logrado desarrollar la meta de aprendizaje. Esto, teniendo en consideración una actitud de respeto y convivencia dentro de la comunidad. Por lo que, el docente no solo es responsable del aprendizaje académico del alumnado, sino también, este debe ser equilibrado con el aprendizaje emocional con el fin de formar un excelente futuro ciudadano. Además, para mejorar el desempeño docente, es necesario que asistan a programas de capacitación y actualización profesional. Finalmente, se le invita al docente que sea participe en

las actividades de la Institución Educativa, de esta manera, este podrá dar ejemplo a los estudiantes que la educación no solo es un espacio de aprendizaje de conocimientos teóricos, sino también, es una formación de un estilo de vida.

La EBR peruana se divide en tres niveles (Minedu, 2016a). Estos son: inicial (ciclos I y II), primaria (ciclos III, IV y V) y secundaria (ciclos VI, VII y VIII), por lo que los docentes estarán encargados de especializarse para trabajar en un determinado nivel educativo. Para ello, el Minedu (2019) menciona que la formación inicial de docentes en el país se da a partir de las universidades, como estudios de pregrado, en las facultades de Educación y en los Institutos de Educación Superior Pedagógica, los que se enfocan en aspectos de prácticas pedagógicas y de efectividad de aprendizajes; ambas instituciones deben ser licenciadas por SUNEDU y, en ambos casos, la educación inicial docente se da a través de cinco años de estudios. Al culminar los estudios y cumplidos los requisitos exigidos los estudiantes reciben el grado de bachiller en Educación.

Asimismo, los docentes tienen que asumir los retos actuales para poder formar de manera íntegra a los estudiantes de las nuevas generaciones, siendo una de estas la individualización o personalización del aprendizaje. Bajo un enfoque por competencias se entiende que, si bien son estas habilidades generales que se deben adquirir para formarse como un ciudadano pleno, cada estudiante adquiere dicha competencia de manera distinta, por lo que la enseñanza para cada uno también lo será de esa manera. Atender a las necesidades de cada alumno es primordial para que este pueda cultivar un aprendizaje significativo constante durante toda su formación escolar.

La educación del alumnado requiere el incremento del pensamiento crítico y creativo para poder ser competente en la comunidad. Por lo tanto, los docentes tienen la misión de promover dichos espacios que ayuden a que estas necesidades sean atendidas y acompañadas en su proceso de desarrollo. Estas necesidades deben ser pensadas para el momento en el que los docentes proponen actividades de aprendizaje y utilizan recursos educativos (Minedu, 2019), ya que dependerá de los docentes proponer actividades que motiven a los estudiantes a la indagación de conocimientos, reflexión de proceso y de criterio y creatividad para elaborar un trabajo.

Asimismo, el papel del docente como imagen única de autoridad es un paradigma que impulsa a ser transformado en el enfoque por competencias debido a las demandas actuales de la sociedad (Martuccelli, 2009), ya que, se requiere de docentes que acompañen a los estudiantes en el progreso de su autonomía y el juicio crítico. Por ello, el enseñar a escuchar y discutir es otro de los retos que los docentes deben saber afrontar, ya que su misión será el impulsarlos a desarrollar dichas aptitudes en el contexto del día a día en el espacio escolar.

En el contexto Latinoamericano, el docente tiene otras dos características que asumir para llevar a cabo un proceso exitoso de aprendizaje, y estas son la diversidad cultural y la desigualdad (Ortega, 2011; Tenti, 2007). Ambas son realidades que afectan el aprendizaje y son necesarias combatir, ya que enseñan al estudiante a asumir desafíos con el poder del conocimiento. Exigir una igualdad de condiciones, respetando las diferencias culturales ayuda a construir una sociedad transdisciplinar que busca la colaboración entre todos para el beneficio de la sociedad. Para que estas prácticas sean efectivas, deben

reflejarse en el actuar docente, luchando con brindar prácticas aisladas dentro del aula y, según Vega (2009), apoyándose en la comunidad educativa con los agentes externos. Por lo que, un docente debe contar con la habilidad integradora de generar experiencias inmersivas donde los estudiantes puedan integrar el aprendizaje en su entorno habitual.

En suma, el ser docente dentro del contexto peruano requiere de características holísticas que ayuden a formar a los estudiantes en seres humanos plenos y en constante vínculo con el deseo de bienestar de su entorno. Ser docente significa entonces no solo enseñar, sino, asumir retos en su práctica pedagógica capaces de guiar a los estudiantes a adquirir las capacidades necesarias que demandan la sociedad actual. Por lo que, todo docente de EBR debe estar en constante aprendizaje para así poder asegurar el éxito del aprendizaje de un estudiante durante su aprendizaje escolar.

2.2.3.1 Rol docente en el enfoque por competencias.

En el 2007, el Consejo Nacional de Educación, a través del Proyecto Educativo Nacional al 2021, invitó a la educación peruana a repensar el trabajo de los profesores en la educación dándoles una revalorización al desempeño que estos tenían por laboral en los distintos espacios educativos. Esta reflexión hacía el llamado de pensar sobre la necesidad de la educación nacional para contar, según Reyna (2022), con una generación de docentes competentes a las nuevas realidades y desafíos de la sociedad. Esto, por cuanto son los encargados de impartir un servicio educativo que satisfaga los requerimientos de una comunidad cada vez más globalizada y digital.

Por lo tanto, conviene tener presente cuál es el rol de un docente que se adapte a un enfoque por competencias, ya que la concepción de este ha cambiado y con ello se transforman los planes, programas, perfiles y cambios pedagógicos o didácticos (López et al., 2018), en donde la apertura de pensamiento, la búsqueda del diálogo constante con el otro y la inmersión del mundo digital forman los pilares para el desarrollo de las comunidades. Para Córdor y Remache (2019) dichas mejoras implican la promoción de proyectos educativos en el cual se fortalezcan habilidades como la escucha activa, la resolución de problemas y el pensamiento transdisciplinar. Por ello, el docente que trabaje bajo el enfoque por competencias debe proponer desde la planificación curricular, y la evaluación formativa, actividades que estén a la altura cognitiva de lo que se propone.

Lo anterior significa, que el docente debe ser un gestor del aprendizaje y estrategia que modele situaciones auténticas para los estudiantes. Así, también, se invita a reflexionar sobre si debiese existir un único perfil docente bajo este enfoque (Díaz, 2006). Este, entonces, es un desafío que conlleva modificaciones teóricas y prácticas, ya que, al tener un ambiente de aprendizaje personalizado, el docente debe adquirir la habilidad de la adaptabilidad para acompañar en el proceso de aprendizaje. Lo expuesto va de la mano con el procesamiento de información (Romero et al., 2013), el cual ayuda al docente a diversificar su propósito de aprendizaje para cualquier ámbito de enseñanza según las necesidades que cada estudiante.

El acompañamiento a los estudiantes también permite la creación de vínculos cercanos con el docente; por lo tanto, el maestro debe cumplir con la habilidad de contención de emociones y una inteligencia emocional madura para

afrontar situaciones de aislamiento social, pequeños conflictos y regulación del comportamiento con los que lidian los estudiantes por el mismo hecho de estar en constante convivencia dentro del aula de clase. Asimismo, es importante el modelo que debe brindar un docente sobre la seguridad en sí mismo y la puesta en servicio (Reyna, 2022). De esta manera, los estudiantes estarán expuestos a este tipo de actitudes positivas que en un futuro replicarán.

Finalmente, es importante recordar que los docentes deben saber tratar las incertidumbres y contradicciones que pueden ocurrir en el contexto social y que deban ser atendidos en las escuelas. Por lo tanto, es necesario que los maestros puedan adquirir un sentido crítico y responsable por el bien común (Medrano y Molina, 2010) independientemente del curso o nivel al que están formados, ya que la educación tiene el compromiso social de transformar las comunidades para la mejora del ser humano. De esta manera, como lo mencionan López y López (2019) la educación logra ser la base de la vida de los ciudadanos para educarlos en un entorno social, productivo y familiar que busque la vida plena y transformar su entorno a uno más sano y sostenible.

2.2.3.2 Marco del Buen Desempeño Docente.

Ante el amplio contexto del rol docente dentro de la EBR es necesario que dichas exigencias se vean reflejadas en su práctica profesional, es decir, en las diferentes actividades planificadas e implementadas dentro del aula como fuera de este (Álvarez, 2011). Dichas acciones se ven reflejadas en el desempeño docente, que, en otras palabras, se refiere a la práctica o ejercicio de las responsabilidades pedagógicas y tutoriales dentro del contexto educativo en la escuela. Lo que quiere decir que, aquellos atributos necesarios e inherentes que

el maestro debe poseer deben ponerse en práctica dentro de la cotidianidad y tratar de lograrlos con efectividad.

Para ello, el docente debe tener en claro qué criterios se espera que ponga en práctica cuando está laborando (Esquerre y Pérez, 2020), los cuales deben perfilar para que se dé con eficacia una educación con el enfoque por competencias. En Perú, el documento que regula dicho perfil para tener en cuenta es el Marco del Buen Desempeño Docente (Minedu, 2014). Allí, se afirma lo siguiente:

Se centra en el reconocimiento de la docencia como una tarea compleja. Su ejercicio requiere de una actuación reflexiva, lo que viene a ser un vínculo de tipo crítico y autónomo con referenciar al conocimiento requerido para actuar, al igual que la capacidad de decisión a cada escenario o coyuntura (p. 16).

Este documento llega a ser relevante dentro de la EBR porque regula y aterriza la parte teórica del rol del profesorado y brinda lineamientos concretos que ayudarán a que el docente pueda tener indicaciones prácticas para su enseñanza. Más aún, cuando se ha revelado que Perú aún demuestra prácticas pedagógicas tradicionales (Esquerre y Pérez, 2020) donde el pensamiento crítico y creativo se dejan de lado, donde prevalece una formación muy academicista dejando de lado las habilidades sociales y afectivas. Ello, sin mencionar la falta de motivación que produce en los estudiantes, afectando los resultados de su aprendizaje.

Dicho documento, construido en base a las competencias del siglo XXI que los estudiantes deben desarrollar, divide las competencias que los docentes deben adquirir en su ejercicio a través de cuatro dominios: (1) preparación para el aprendizaje de los estudiantes, (2) enseñanza para el aprendizaje de los

estudiantes, (3) participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad y (4) desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente (Minedu, 2014, p. 25). Estas dimensiones engloban los principios de lo que significa ser un profesor en el Perú: aquel que puede gestionar los aprendizajes a través de sus actividades pedagógicas, pero también un profesional ético e íntegro que busca el bienestar de los estudiantes y su crecimiento.

El primer dominio: “*Preparación para el aprendizaje de los estudiantes*” está enfocado a promover el diseño de experiencias de aprendizaje auténticas dentro de la EBR, cerciorándose de que estas promuevan el enfoque por competencias que responde a las demandas de la sociedad. Asimismo, las planificaciones de sesiones deben promover la integración de conocimientos en tecnología, avances científicos, diversidad cultural y lingüística. Además, se reconoce que el dominio tiene sus bases en tres principios: el reconocimiento de la diversidad entre los alumnos, la comprensión profunda del desarrollo cognitivo a lo largo de la formación primaria y la planificación por competencias. Estos destacan la importancia de la aceptación de diferencias, el potencial humano y la articulación de medios con el fin de confrontar situaciones desafiantes y complejas desde la educación básica.

Así, también, el dominio también implica un conocimiento profundo de aspectos esenciales ya mencionados anteriormente, los cuales los docentes deben cumplir, tales como entender que el proceso de aprendizaje es personal en cada estudiante y el contexto influirá en su desarrollo formativo, dependiendo de cómo se diseña la experiencia. Por ello, es primordial que los docentes dominen aspectos básicos del currículo, conceptos pedagógicos, didácticos y disciplinares, promoviendo la tolerancia de ideas entre todos los estudiantes. Por

último, es primordial la comprensión clara del currículo, el dominio del diseño pedagógico, la evaluación formativa y la retroalimentación.

Tabla 3

Competencias por desarrollar en el dominio “Preparación para el aprendizaje de los estudiantes”

Dominio	Competencias
Preparación para el aprendizaje de los estudiantes	<p>Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral.</p> <p>Planifica la enseñanza de forma colegiada, lo que garantiza la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación en una programación curricular en permanente revisión.</p>

Nota. Tomado de Minedu (2014, p.52).

El segundo dominio es nombrado como “*Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes*” que se centra en el rol docente. Lo que demanda el marco en cuestión a este dominio es mantener una perspectiva pedagógica más reflexiva y profunda, la cual define al docente como guía o mediador experto en el aprendizaje de los estudiantes, quien motiva al alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, el enfoque implica que los maestros generen situaciones significativas que inviten a los estudiantes al reto cognitivo y socioafectivo considerando los contextos de estos. De esta manera el

estudiantado promueve su aprendizaje autónomo a través de un lenguaje e integración cultural apropiado.

Para lograr el dominio, se necesitarán tres procesos de mediación. El primero, referido al desarrollo de competencias, en el cual los docentes aprovechan los conocimientos previos de los estudiantes, pero, además, los animan a indagar sobre el concepto y despiertan su interés por el aprendizaje a través de situaciones significativas retadoras. El segundo, hace referencia a la gestión de un clima socioemocional que promueve la aceptación, diversidad y valoración en un marco de ciudadanía plena e intercultural, los cuáles reconocen a los estudiantes como ciudadanos en formación; por lo tanto, con una política y cultura existente que necesita reforzar su identidad. Tercero, una evaluación formativa que se dedique a la retroalimentación continua en el aprendizaje del individuo, la cual atiende a las necesidades e invita a la superación del desarrollo de sus capacidades.

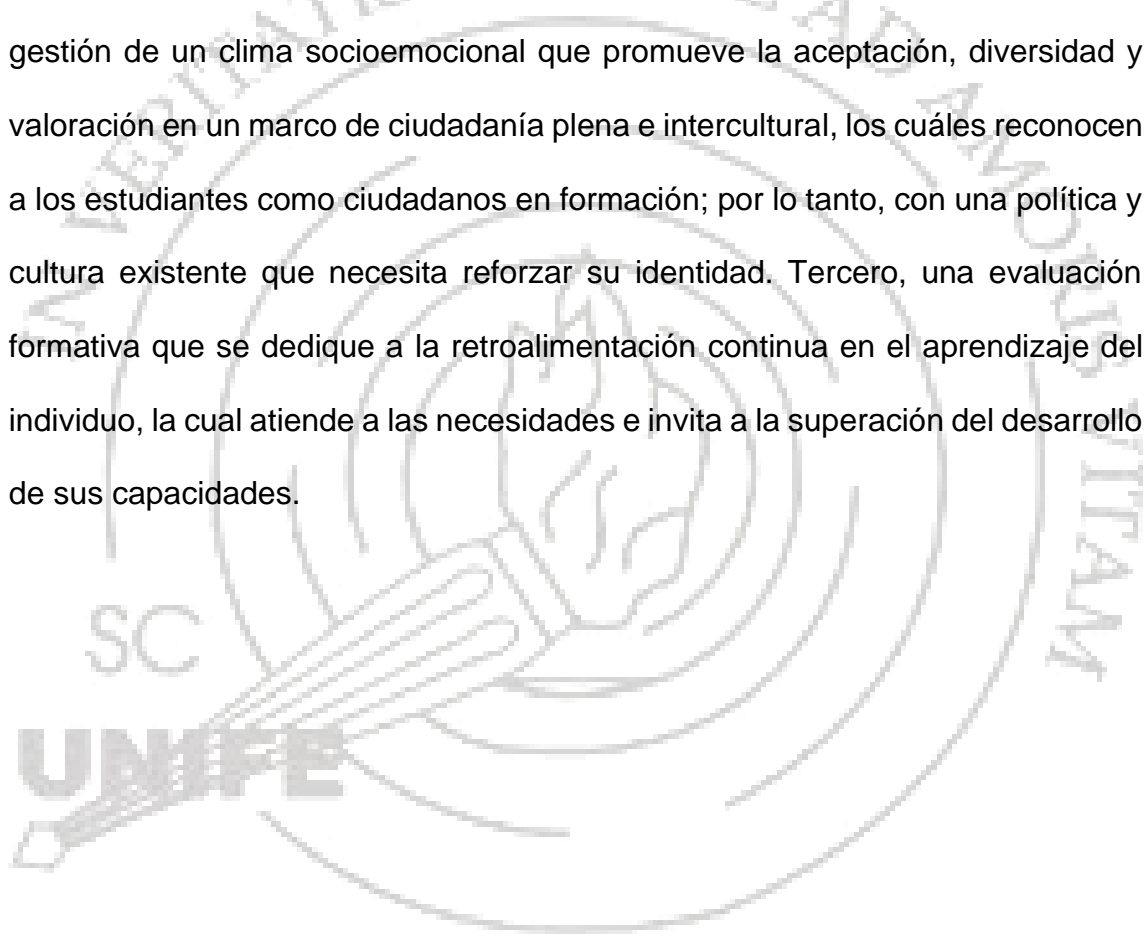


Tabla 4

Competencias por desarrollar en el dominio “Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes”

Dominio	Competencias
Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes	<p>Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales.</p> <p>Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales.</p> <p>Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los diversos contextos culturales.</p>

Nota. Tomado de Minedu (2014, p. 53)

El tercer dominio, denominado “*Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad*”, consiste en la promoción de un cambio en el sistema educativo, ya que motiva a los docentes en la participación constante de la organización y funcionamiento de las instituciones educativas. De esta manera, se contribuye en la toma de decisiones y se construye un ambiente de aprendizaje adecuado. Es necesario recordar que, si bien la planificación y evaluación de documentos de gestión son importantes para una organización adecuada en la escuela, los profesores deben contribuir en la construcción de espacios seguros y colaborativos, los cuáles deben promover la igualdad de condiciones, desde aspectos como el género, económicos y sociales. Estas determinaciones están enfocadas a los lineamientos transversales que propone el diseño curricular del Perú. La tabla 5 muestra las competencias asociadas al dominio llamado: “Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad”.

Tabla 5

Competencias por desarrollar en el dominio “Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad”

Dominio	Competencias
Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad	<p>Participa activamente, con actitud democrática, crítica y colaborativa, en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del Proyecto Educativo Institucional para que genere aprendizajes de calidad.</p> <p>Establece relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias, la comunidad y otras instituciones del Estado y la sociedad civil. Aprovecha sus saberes y recursos en los procesos educativos y da cuenta de los resultados.</p>

Nota. Tomado de Minedu (2014, p. 54)

El último dominio, “*Desarrollo personal y de la profesionalidad e identidad docente*”, resalta la importancia de la formación profesional docente. Resalta la urgencia de formar profesionales con inteligencia emocional destacable, donde los docentes empaticen y respeten a los estudiantes y colegas. Por lo que, la formación inicial docente debe promover el autoconocimiento, la autorregulación de emociones y la percepción de sí mismo; de esta manera, el docente podrá ofrecer prácticas pedagógicas a través de vínculos positivos en la comunidad educativa. Estas competencias emocionales permiten espacios reflexivos y colaborativos a los docentes.

Así también, la identidad docente debe trabajarse mediante el trabajo colegiado, la reflexión crítica y la comunicación asertiva; estos, son propiedades que motivan el aprendizaje continuo y la mejora profesional. Dicha formación de identidad se desarrolla en las comunidades de aprendizaje, en donde la colaboración entre experiencias y el sentido de pertenencia a la institución son primordiales. Asimismo, se debe tomar en cuenta que la ética en la práctica

docente es primordial, la cual se responsabiliza de las decisiones que se tomen contribuyan al bien común. Finalmente, es importante el uso de tecnologías digitales los cuáles potencian el clima de aprendizaje y optimizan los quehaceres pedagógicos, facilitando la creación de comunidades virtuales.

Tabla 6

Competencias por desarrollar en el dominio “Desarrollo personal y de la profesionalidad e identidad docente”

Dominio	Competencias
Desarrollo personal y de la profesionalidad e identidad docente	<p>Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional.</p> <p>Ejerce su profesión desde una ética de respeto de los derechos fundamentales de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social.</p>

Nota. Tomado de Minedu (2014, p. 54)

De esta manera, se aprecia que el Marco del Buen Desempeño Docente es esencial en la formación educativa actual, destacando la importancia de relaciones empáticas y colaborativas tanto con estudiantes como con colegas. Así, también, este lineamiento fomenta habilidades de autoconocimiento, autorregulación emocional y autoestima, permitiendo transformar prácticas pedagógicas tradicionales y establecer vínculos interpersonales positivos en la comunidad educativa. Además, se debe recordar que la identidad docente se construye a través de la colaboración, la reflexión crítica y la comunicación asertiva, lo cual facilita un aprendizaje continuo y el cumplimiento de metas comunes dentro de comunidades profesionales. Finalmente, hay que destacar que la docencia implica un compromiso social y político, contribuyendo a la ciudadanía intercultural y la equidad en un entorno cambiante.

2.2.4 Educación Básica Regular

Para definir la Educación Básica Regular (EBR) es importante comprender en primera instancia la Educación Básica (EB). El Minedu la define de la siguiente manera:

La primera etapa en el sistema educativo peruano. Está destinada a favorecer el desarrollo integral del estudiante y el despliegue de sus competencias para actuar adecuada y eficazmente en los diversos ámbitos de la sociedad. La Educación Básica es obligatoria y gratuita cuando la imparte el Estado. Satisface las necesidades de aprendizaje de niños, adolescentes, jóvenes y adultos, considerando las características individuales y socioculturales de los estudiantes (2016a, p. 159).

Según el artículo 30 de la Ley General de educación (Congreso de la República, 2003) la Educación Básica tiene tres objetivos primordiales. El primero, busca formar de manera integral al estudiante, participar en la vida ciudadana y realizar funciones laborales y económicas que le faciliten estructurar su proyecto personal y aportar al progreso del país. El segundo, desarrollar conocimientos en las áreas básicas, además de aquellos que faciliten al estudiante el uso y disfrute adecuado de las tecnologías emergentes. El tercero, apunta a fomentar habilidades, principios y actitudes que faciliten al estudiante el aprendizaje permanente.

Con el fin de poder cumplir cada uno de sus propósitos y atender a los educandos según sus características la EB se organiza en tres modalidades: Educación Básica Especial, Educación Básica Regular y Educación Básica Alternativa. La EBR es uno de los campos de estudio de la presente investigación, por tanto, se describe a mayor profundidad. Según el Minedu (2016a) esta “es la modalidad dirigida a atender a los niños, niñas y adolescentes que pasan oportunamente por el proceso educativo de acuerdo con su evolución

física, afectiva y cognitiva, desde el momento de su nacimiento” (p. 159). Esta se estructura en tres niveles: Educación inicial, primaria y secundaria.

Los niveles de educación son etapas progresivas y articuladas que se ajustan a los requerimientos de los alumnos para aprender. Los ciclos son períodos de tiempo donde se llevan a cabo procesos de instrucción que se orientan hacia las posibilidades de desarrollo de habilidades. Esta organización en ciclos ofrece a los profesores y alumnos mayor adaptabilidad. Cada ciclo brinda atención a un grupo específico de alumnos. (Minedu, 2016a).

Tabla 7

Organización de la Educación Básica Regular

Educación básica regular													
Niveles	Inicial		Primaria					Secundaria					
Ciclos	I	II	III	IV	V	VI	VII						
Grados	Años 0 - 2	Años 3 - 5	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°	4°	5°

Nota. Tomado de Minedu (2016a)

2.2.4.1 Nivel de Educación Inicial.

La Educación Inicial es la primera etapa de la EBR, atiende a menores de 6 años, es decir se encarga de la educación en los primeros años de vida, los cuales son de gran importancia. Según Unesco (2022) esta etapa se caracteriza por el notable desarrollo cerebral de los niños representando una ventana de oportunidades para la educación. Asimismo, se afirma que cuando un niño se encuentra saludable, seguro y aprende de manera eficiente tiene mayores posibilidades para alcanzar su máximo potencial en la etapa adulta.

Al ser un nivel que forma las bases para el desarrollo de las competencias en los estudiantes y busca el vínculo con la Educación Primaria asegurando la coherencia pedagógica y curricular es necesario que la atención se brinde desde el respeto hacia los niños y se les reconozca como personas con derechos, con capacidad de pensar, actuar, sentir y relacionarse (Minedu, 2016b).

Es importante reconocer en esta etapa el nivel madurativo de los niños, por tanto, el juego, la exploración y el descubrimiento son aliados importantes del aprendizaje, ya que fomentan el desarrollo de habilidades creativas y cognitivas lo cual permite que los infantes puedan adquirir los saberes de forma simple y lúdica (Simbaña et al., 2022).

Finalmente, al trabajar con menores que se encuentran a cargo de sus cuidadores, resulta necesario generar el vínculo entre la escuela y la labor educativa que cumple la familia, ya que son la primera instancia de protección y educación del niño (Razeto, 2016).

2.2.4.2 Nivel de Educación Primaria.

Este segundo nivel dura 6 años regularmente. En esta etapa se da continuidad a las competencias adquiridas en la Educación Inicial y se busca que avancen hacia grados de mayor demanda que posteriormente se consolidan en la Educación Secundaria. Esta etapa tiene como objetivo principal educar de forma íntegra a los niños, tomando como competencia transversal la comunicación y como eje importante la construcción de su identidad (Minedu, 2016c).

La atención en este grado toma en cuenta los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje. Asimismo, busca responder a las necesidades educativas de cada estudiante, para ello se realizan las adecuaciones curriculares necesarias. Al ser una etapa de cambios, la enseñanza en primaria se inicia con la manipulación de material concreto, juego y experimentación para llegar a la comprensión abstracta. La participación de la familia y relaciones con la escuela se fortalecen generando un vínculo de cooperación y corresponsabilidad, con el fin de lograr el progreso de los educandos y potenciar el proceso (Minedu, 2016c).

2.2.4.3 Nivel de Educación Secundaria.

Es el tercer y último nivel, con una duración de 5 años. Da continuidad al avance de las competencias adquiridas en los niveles inicial y primaria. Tiene como finalidad promover el desarrollo de competencias complejas que sean útiles para la vida y posibilitar el acceso a la educación superior (Minedu, 2016d).

Los estudiantes en este nivel atraviesan por diferentes cambios físicos significativos, lo cual repercute en sus procesos cognitivos y socioemocionales. Por tanto, se ofrece a los estudiantes una formación humanística, científica y tecnológica, en los que sean capaces de expresar sus necesidades, comunicarse libremente y proponer soluciones. Por otro lado, se refuerza la identidad personal y social de los educandos (Minedu, 2016d).

En la educación secundaria, la presencia y participación de los padres resulta crucial, ya que los adolescentes se encuentran expuestos a diferentes riesgos tales como las pandillas, embarazos no deseados, consumos de

sustancias, etc.; los cuales pueden ser factores que interrumpan la escolaridad (Román, 2013).

2.2.4.4 Formación de competencias en la EBR.

Los tres niveles de la Educación Básica Regular tienen como objetivo el progreso de competencias que posibiliten al sujeto desenvolverse con éxito en la sociedad. Según el Minedu (2016a) ser competente implica lo siguiente:

Comprender la situación que se debe afrontar y evaluar las posibilidades que se tiene para resolverla. Esto significa identificar los conocimientos y habilidades que uno posee o que están disponibles en el entorno, analizar las combinaciones más pertinentes a la situación y al propósito, para luego tomar decisiones; y ejecutar o poner en acción la combinación seleccionada (p. 29).

Ello supone poner en juego una serie de conocimientos, habilidades y actitudes a fin de lograr un propósito en un contexto específico. Asimismo, es necesario reconocer que el desarrollo de competencias significa un proceso constante, consiente e intencional por parte de los docentes e instituciones para que los aprendizajes se construyan a lo largo de la vida.

El Minedu (2016a) precisa 31 competencias para la EBR, las cuales se mencionan a continuación:

Figura 3

Organización de las 31 competencias de la Educación Básica Regular según el área académico correspondiente propuesto por el Minedu

ÁREAS DE HUMANIDADES	ÁREAS DE CONSTRUCCIÓN DEL LENGUAJE	ÁREAS DE CIENCIAS
<p>DESARROLLO PERSONAL, CIUDADANÍA Y CÍVICA</p> <ul style="list-style-type: none"> C1: Construye su identidad C16: Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común <p>CIENCIAS SOCIALES</p> <ul style="list-style-type: none"> C17: Construye interpretaciones históricas C18: Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente C19: Gestiona responsablemente los recursos económicos <p>EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO</p> <ul style="list-style-type: none"> C27: Gestiona proyectos de emprendimiento económico o social <p>EDUCACIÓN FÍSICA</p> <ul style="list-style-type: none"> C2: Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad C3: Asume una vida saludable C4: Interactúa a través de sus habilidades sociomotrices <p>EDUCACIÓN RELIGIOSA</p> <ul style="list-style-type: none"> C30: Construye su identidad como persona humana, amada por Dios, digna, libre y trascendente, comprendiendo la doctrina de su propia religión, abierto al diálogo con las que le son cercanas C31: Asume la experiencia del encuentro personal y comunitario con Dios en su proyecto de vida en coherencia con su creencia religiosa 	<p>COMUNICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> C7: Se comunica oralmente en su lengua materna C8: Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna C9: Escribe diversos tipos de textos en lengua materna <p>ARTE Y CULTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> C5: Aprecia de manera crítica manifestaciones artístico-culturales C6: Crea proyectos desde los lenguajes artísticos <p>CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA</p> <ul style="list-style-type: none"> C10: Se comunica oralmente en castellano como segunda lengua C11: Lee diversos tipos de textos escritos en castellano como segunda lengua C12: Escribe diversos tipos de textos en castellano como segunda lengua <p>INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA</p> <ul style="list-style-type: none"> C13: Se comunica oralmente en inglés como lengua extranjera C14: Lee diversos tipos de textos escritos en inglés como lengua extranjera C15: Escribe diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera 	<p>MATEMÁTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> C23: Resuelve problemas de cantidad C24: Resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio C26: Resuelve problemas de forma, movimiento y localización C25: Resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre <p>CIENCIA Y TECNOLOGÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> C20: Indaga mediante métodos científicos para construir conocimientos C21: Explica el mundo físico basándose en conocimientos sobre los seres vivos; materia y energía; biodiversidad, Tierra y universo C22: Diseña y construye soluciones tecnológicas para resolver problemas de su entorno
	<p>COMPETENCIAS TRANSVERSALES</p> <ul style="list-style-type: none"> C28: Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC C29: Gestiona su aprendizaje de manera autónoma 	

Nota. Tomado de Minedu (2016a)

De las treinta y uno competencias propuestas, en la EBR se desarrollan dieciocho para poder responder a las características y necesidades de los educandos según sus etapas de desarrollo.

Tabla 8

Distribución de competencias según nivel y ciclo en la Educación Básica Regular

Regular

Educación Básica Regular		
Nivel	Ciclo	Competencias
Inicial	I	7 competencias
	II	12 competencias 2 competencias transversales

Tabla 8*Distribución de competencias según nivel y ciclo en la Educación Básica**Regular*

Educación Básica Regular		
Nivel	Ciclo	Competencias
Primaria	III	16 competencias
	IV	2 competencias transversales
	V	
Secundaria	VI	26 competencias
	VII	2 competencias transversales

Nota. Adaptado de Minedu (2016a)

Al analizar la distribución de competencias se puede observar que en los tres niveles se repiten las competencias transversales: Gestiona su aprendizaje de manera autónoma y se desenvuelven en entornos virtuales generados por las TIC. Esta última cobra relevancia para la investigación ya que la competencia digital es una de las variables.

Dicha competencia apunta a que el alumno comprenda, ajuste y mejore los ambientes virtuales durante la realización de trabajos y en actividades sociales. Esto, implica la estructuración de los procedimientos de indagación, elección y valoración de datos; de cambio y elaboración de contenidos digitales, de comunicación y participación en comunidades en línea, además de su adaptación sistemática a sus necesidades e intereses (Minedu, 2016a).

2.3 Definición de términos

- **Competencias digitales docentes**

Es la capacidad del profesor para gestionar, emplear y compartir sus saberes, estrategias o habilidades del mundo digital para mejorar de manera constante su praxis docente en situaciones reales, siendo su finalidad el facilitar y adaptar aprendizajes, proponer e implementar procesos de mejora, innovación en otros docentes e instituciones educativas (Generalitat de Catalunya, 2018)

- **Alfabetización tecnológica**

Capacidad del maestro para entender y utilizar la integración de las TIC o TAC de manera eficiente durante la planificación y desarrollo de sesiones, unidades o proyectos de clase, así como la comprensión de conceptos básicos de informática y seguridad en línea (Cabero et al., 2020).

- **Comunicación y colaboración**

Habilidad del docente para comunicarse, compartir información e interactuar con otros usuarios digitales empleando de forma segura y crítica las herramientas digitales dentro de las redes sociales, mensajería instantánea y plataformas de colaboración en línea (Cabero et al., 2020).

- **Búsqueda y tratamiento de la información**

Destreza que se enfoca en localizar, evaluar y seleccionar información relevante y confiable de diversas fuentes en la red. Asimismo, entiende la capacidad de gestionar, analizar y sintetizar la información para generar un conocimiento significativo (Cabero et al., 2020).

- **Ciudadanía digital**

Involucra el conocimiento, las actitudes y aptitudes necesarias para interactuar responsablemente en el entorno digital y ejercer los derechos digitales. Esto incluye el respeto por la propiedad intelectual, la privacidad en línea, la prevención del ciberacoso y la promoción de comportamientos éticos y seguros en la red (Cabero et al., 2020).

- **Creatividad e innovación**

Habilitar el uso de las TIC, TAC y TEP de manera creativa para resolver problemas cotidianos y complejos relacionados con las tecnologías digitales. Además, usar herramientas digitales para el desarrollo de proyectos innovadores que animen a profundizar en el aprendizaje de los educandos (Cabero et al., 2020).

- **Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)**

Significa “tecnologías de la información y comunicación” por sus siglas en español y se refieren a las tecnologías para la gestión y formación de la información del mundo a través de la digitalidad, además, permiten el intercambio del conocimiento (Girón et al., 2019).

- **Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC)**

Tecnologías del aprendizaje y conocimiento, por sus siglas en español. Presuponen el conocimiento de las TIC y se enfoca en el uso didáctico de las tecnologías para diversificar el aprendizaje de los estudiantes de manera personalizada para alcanzar aprendizajes significativos (Girón et al., 2019).

- **Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP)**

Tecnologías del empoderamiento y la participación, por sus siglas en español. Se enfocan en la implementación de la tecnología digital en el campo de la educación. A través de programas digitales, los estudiantes pueden comunicarse, colaborar y compartir información formando comunidades de aprendizaje digital, implementando de esta manera el aprendizaje colaborativo o en red (Girón et al., 2019).

- **Competencia mediática docente**

Conjunto de conocimientos, prácticas y actitudes que el docente posee para poder analizar y producir contenidos mediáticos pedagógicamente empleando la tecnología comunicativa (Ferrés y Piscitelli, 2012).

- **Lenguaje**

Habilidad para entender y emplear adecuadamente los medios, como el audiovisual, el textual o el icónico (Ferrés y Piscitelli, 2012).

- **Tecnología**

Habilidad para ejecutar las herramientas tecnológicas que se utilizan en la producción, distribución y acceso a los contenidos mediáticos (Ferrés y Piscitelli, 2012).

- **Proceso de interacción**

Habilidad para analizar y comprender los procesos comunicativos que ocurren entre los diversos actores involucrados en la creación y recepción de los mensajes mediáticos (Ferrés y Piscitelli, 2012).

- **Difusión**

Capacidad para entender los procesos de divulgación y recepción de los mensajes, así como su influencia en la sociedad (Ferrés y Piscitelli, 2012).

- **Ideología y valores**

Capacidad para identificar y analizar los valores y las ideologías subyacentes en los mensajes mediáticos y su relación con los procesos sociales, políticos y culturales (Ferrés y Piscitelli, 2012).

- **Estética**

Habilidad para examinar y evaluar los aspectos estéticos y artísticos de los mensajes mediáticos y su conexión cultura social (Ferrés y Piscitelli, 2012).

- **Docente**

Agente de la comunidad educativa encargado a que el proceso de aprendizaje del estudiante se desarrolle de manera íntegra, considerando aspectos académicos, éticos y el valor por el bien común. Por lo que este formará al estudiante generando situaciones auténticas de aprendizaje significativo (Reyna, 2022).

- **Educación Básica Regular**

Modalidad educativa dirigida a atender a infantes y adolescentes que pasen de manera oportuna por el proceso de enseñanza-aprendizaje según con su evolución integral desde su nacimiento (Minedu, 2016a).

2.4 Hipótesis

2.4.1 Hipótesis general

- 1.0 Existe relación significativa entre las competencias digitales y las competencias mediáticas en docentes de educación básica regular de Lima Metropolitana.

2.4.2 Hipótesis específicas

- 1.1 Existe relación significativa entre las CD y el uso del lenguaje mediático en los docentes de educación básica regular.
- 1.2 Existe relación significativa entre las CD y el uso de las tecnologías de los medios en los docentes de educación básica regular.
- 1.3 Existe relación significativa entre las CD y los procesos de interacción en los docentes de educación básica regular.
- 1.4 Existe relación significativa entre las CD y la realización de productos con visión estética en los docentes de educación básica regular.
- 1.5 Existe una relación significativa entre las CD y la ideología de valores de las fuentes de información en los docentes de educación básica regular.
- 1.6 Existe relación significativa entre las CD y la producción y difusión de mensajes mediáticos que utiliza en los docentes de educación básica regular.

CAPÍTULO III: MÉTODO

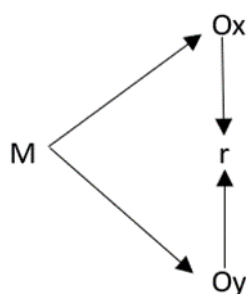
3.1 Tipo y diseño de investigación

La presente investigación se enmarca en el paradigma positivista, el cual afirma que la realidad es absoluta y medible. Asimismo, según Miranda y Ortiz (2020), el fin es medir, verificar y comprobar los resultados. En consecuencia, el enfoque de investigación adoptado es cuantitativo, lo que implica un enfoque secuencial y de validación, donde cada fase precede a la siguiente y no es posible omitir ningún paso en el proceso.

El tipo de investigación, según Nieto (2018), es básica porque está orientada a la descripción, explicación y desarrollo de predicciones con la finalidad de generar conocimiento nuevo sobre un fenómeno determinado. Por tanto, explora principios y leyes para acrecentar los conocimientos teóricos y pretende generalizar los resultados. Este tipo de investigación sirve de base para una investigación aplicada.

El diseño es transversal correlacional, porque no existe una manipulación de las variables, además la información se recogerá en una sola oportunidad y buscará determinar el grado de relación que existe entre las variables a investigar. En este tipo de diseño, se procede inicialmente a medir de manera independiente las variables, describirlas, y posteriormente cuantificarlas. Luego, se investiga la relación entre ellas mediante pruebas de hipótesis correlacionales, y se emplean técnicas estadísticas para estimar la correlación existente (Hernández y Mendoza, 2018; y Sánchez y Reyes, 2015).

El diseño se puede apreciar mediante la siguiente representación gráfica.



Donde:

M: Muestra

Ox: Puntajes en la variable competencias digitales docentes

Oy: Puntajes en la variable competencias mediáticas

r: relación entre las variables

3.2 Participantes

3.2.1 Población

Está conformada por educadores de EBR de Lima Metropolitana. Los sujetos de investigación son docentes de ambos sexos, de los tres niveles, de instituciones públicas y privadas; y de diferentes experiencias docentes. A todos ellos se realiza la invitación para participar en la investigación mediante un cuestionario virtual.

3.2.2 Muestra

La muestra para este trabajo es no probabilística, es por conveniencia, ya que por motivos de practicidad al momento del desarrollo del estudio se estaría limitando, de manera no aleatoria (Argibay, 2009), la participación de solamente los docentes de educación básica regular que deseen contestar la encuesta. Por lo mencionado, la muestra llegó a ser un total de 175 profesores. Es pertinente mencionar que el tamaño de la muestra es significativo ya que respeta lo mencionado por Gómez y Llamosa (2009) al mencionar que, se necesita un valor mínimo mayor o igual de 30 participantes, debido al teorema del límite central.

3.2.2.1 Inclusión de la muestra.

Quienes participen en la muestra deben ser profesores que pertenezcan a un centro educativo de gestión privada o pública de Lima metropolitana, con un mínimo de un año de experiencia; incluyendo tutores y docentes de las siguientes especialidades: inglés, computación, artes y educación física. Estos docentes son los que deciden, por iniciativa propia, participar en la investigación.

3.2.2.2 Exclusión de la muestra.

Quienes no participan de la muestra son docentes con menos de un año de experiencia o practicantes profesionales que pertenezcan a una escuela de gestión privada o pública de Lima metropolitana. Igualmente, son aquellos maestros que no desean participar.

3.3 Variables de investigación

3.3.1 Competencia digital docente

3.3.1.1 Definición conceptual.

Aptitud del maestro para utilizar sus saberes y destrezas del tema ante situaciones reales, ello con el fin de facilitar los aprendizajes, implementar procesos de mejora, innovar con procesos de mejora profesional y centros educativos (Generalitat de Catalunya, 2020).

3.3.1.2 Definición operacional.

La variable está representada por los puntajes obtenidos en el “Cuestionario de competencia digital” docente el cual presenta la estructura siguiente.

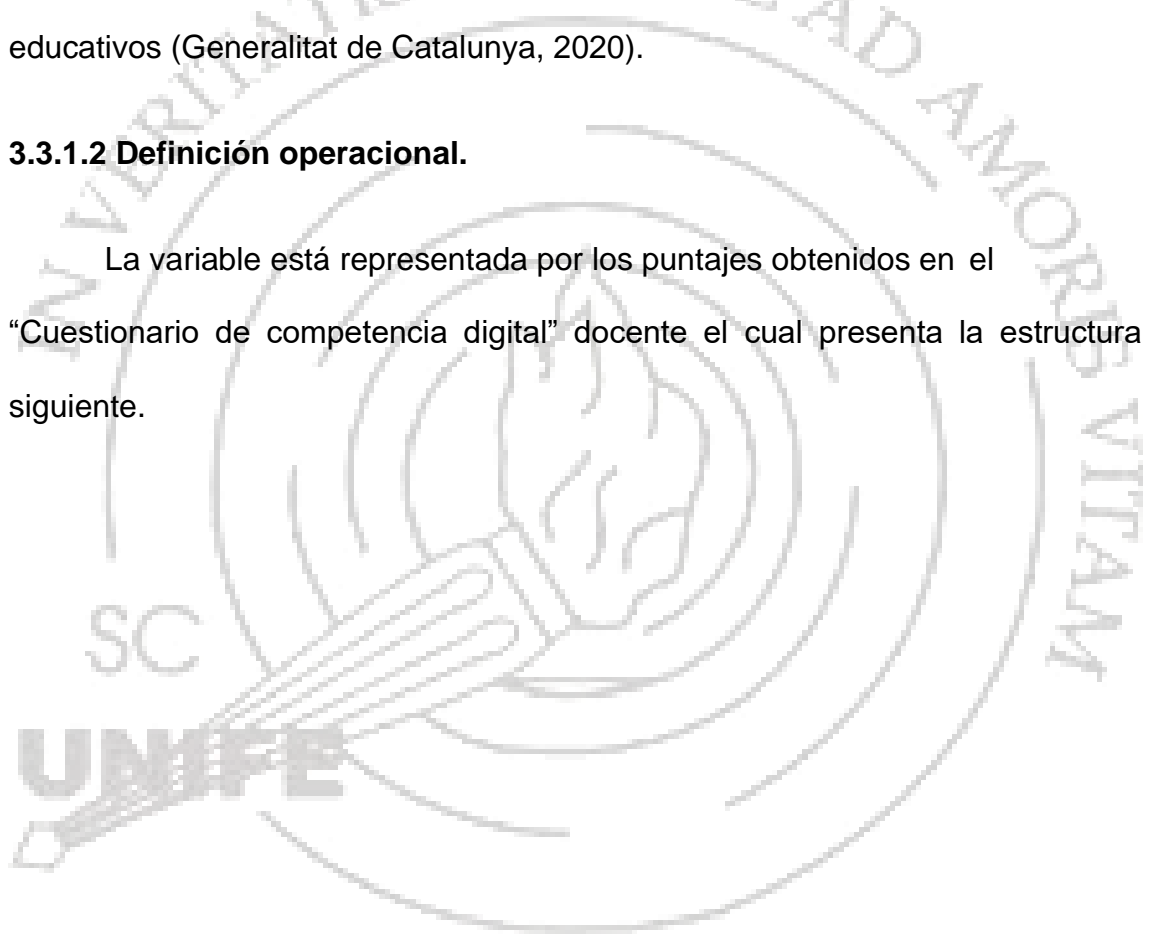


Tabla 9

Definición operacional de Competencias digitales docentes

Variable	Dimensión	Indicador
Competencia digital docente	Alfabetización tecnológica	Sistemas operativos (PC y Smartphone) Correo electrónico Software de tratamiento de sonido, imagen y video Aplicación de comunicación sincrónica
	Comunicación y colaboración	Herramientas web 2.0 Creación y modificación de páginas web Localización, almacenamiento y etiquetado de contenido en línea
	Búsqueda y tratamiento de la información	Identificación y evaluación de información en línea Organización, análisis y uso ético de la información en línea Síntesis de información en línea Representación y relación de información en línea
	Ciudadanía digital	Uso seguro, legal y responsable de contenido en línea Compromiso con el aprendizaje a lo largo de la vida Evaluación crítica
	Creatividad e innovación	Ideas originales con TIC Tecnologías emergentes Tendencias en TIC Simulaciones Creación de recursos Adaptación a nuevos entornos

Nota. Tomado de Cabero et al. (2020)

3.3.2 Competencia mediática

3.3.2.1 Definición conceptual.

Conjunto de saberes que el docente posee para poder analizar y producir contenidos mediáticos pedagógicamente (Ferrés y Piscitelli, 2012).

3.3.2.2 Definición operacional.

La variable está representada por los puntajes obtenidos en el cuestionario “Autopercepción de competencia mediática” el cual presenta la estructura siguiente.

Tabla 10

Definición operacional de Competencia mediática

Variable	Dimensión	Indicador
Competencia mediática	Lenguajes	Analizar e interpretar los diferentes lenguajes mediáticos Utilizar, crear o modificar productos mediáticos
	Tecnologías	Comprender las TIC y los medios audiovisuales Crear productos audiovisuales y encontrar soluciones tecnológicas Herramientas tecnológicas y objetivos comunicativos - didácticos.
	Procesos de interacción	Trabajo colaborativo mediante la conectividad Seleccionar, revisar y autoevaluar la dieta mediática Conocimiento de procesos legales en materia audiovisual
	Estética	Realiza productos con creatividad y cuidando la visión estética Analizar y valorar los mensajes audiovisuales
	Ideología y valores	Evaluar la fiabilidad de las fuentes de información Reconoce el marco legal y la ética en el ámbito profesional Lectura comprensiva y crítica de los mensajes mediáticos
	Producción y difusión	Elaborar, seleccionar, compartir y disseminar mensajes mediáticos Conocimiento de las funciones y tareas de los agentes de producción Conocimiento de las fases de los procesos de producción y difusión y los códigos de regulación

Nota. Mateus et al. (2019)

3.3.3 Variables intervinientes

- Sexo: Masculino y femenino
- *Experiencia docente:*
 - Entre 1- 5
 - Entre 6 – 10
 - Entre 11 – 15
 - Entre 16 – 20

- Más de 20 años
- *Nivel de enseñanza:*
 - Inicial
 - Primaria
 - Secundaria
- *Tipo de gestión:*
 - Pública
 - Privada

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para llevar a cabo esta investigación, se optó por la utilización de la técnica de encuestas, ya que su propósito es obtener mediciones ordenadas relacionadas con los conceptos derivados del problema de investigación (López y Fachelli, 2015). Se emplearon dos cuestionarios en línea con preguntas cerradas, administradas de manera anónima y voluntaria.

En esta investigación, se usó el “Cuestionario de Competencia Digital para Futuros Maestros” (Cabero et al., 2020). Este cuestionario evalúa la competencia digital en cinco dimensiones diferentes: (i) alfabetización tecnológica, (ii) comunicación y colaboración, (iii) búsqueda y procesamiento de información, (iv) ciudadanía digital y (v) creatividad e innovación. Todo el cuestionario posee veinte descriptores y se evalúa mediante una escala de Likert. La tabla 11 presenta las dimensiones y descriptores del cuestionario propuestos, y es importante destacar que cada uno de ellos cuenta con tres indicadores de nivel.

Tabla 11*Dimensiones y descriptores del cuestionario de competencia digital docente*

Dimensión	Descriptor
Alfabetización tecnológica	1.1. Sé utilizar distintos sistemas operativos en ordenadores (Windows, Mac, Linux...) y móviles (Android, iOS...). 1.2. Sé cómo se configura y funciona un gestor de correo electrónico (Gmail, Outlook...). 1.3. Sé utilizar algún software de tratamiento de sonido (Audacity, Recording Studio...), imagen (The Gimp, Photoshop, Canva...) y/o vídeo (Movie Maker, Camtasia...). 1.4. Sé utilizar alguna herramienta de comunicación sincrónica (WhatsApp, Telegram, Skype...).
Comunicación y colaboración	2.1. Conozco herramientas de la web 2.0, para compartir y publicar recursos en línea (Youtube, Calameo...). 2.2. Soy capaz de diseñar, crear o modificar una página web (Wiki, Site...). 2.3. Sé localizar, almacenar y etiquetar recursos de Internet.
Búsqueda y tratamiento de la información	3.1. Sé identificar la información relevante evaluando distintas fuentes y su procedencia. 3.2. Soy capaz de organizar, analizar y usar éticamente la información a partir de una variedad de fuentes y medios. 3.3. Sintetizo la información y la selecciono adecuadamente para la construcción y asimilación del nuevo contenido. 3.4. Uso software para la realización de mapas conceptuales y mentales (Canva, Genially...), diagramas o esquemas, para presentar las relaciones entre ideas y conceptos.
Ciudadanía digital	4.1. Promuevo y practico el uso seguro, legal y responsable de la información y de las TIC. 4.2. Estoy comprometido con mi aprendizaje continuo utilizando las TIC. 4.3. Me considero competente para hacer críticas constructivas, juzgando y haciendo aportaciones a los trabajos TIC desarrollados por mis compañeros y compañeras.
Creatividad e innovación	5.1. Tengo la capacidad de concebir ideas originales, novedosas y útiles utilizando las TIC. 5.2. Soy capaz de crear trabajos originales utilizando los recursos TIC emergentes (realidad aumentada, robótica...). 5.3. Identifico tendencias previendo las posibilidades de utilización que me prestan las TIC. 5.4. Uso simulaciones para explorar sistemas y temas complejos utilizando las TIC. 5.5. Desarrollo de materiales donde utilizo las TIC de manera creativa, apoyando la construcción de mi conocimiento. 5.6. Soy capaz de adaptarme a nuevas situaciones y entornos tecnológicos.

Nota. Cabero et al. (2020)

Para medir las CM se utilizó el “cuestionario de autopercepción de competencia mediática para docentes” (Mateus et al., 2019) que contiene treinta ítems en donde se aplica la escala de Likert que dista del nivel cero hasta el nivel cinco. En la tabla 12 se muestran las dimensiones y descriptores del cuestionario de competencias mediáticas.

Tabla 12

Dimensiones y descriptores del cuestionario Autopercepción de competencia mediática

Dimensión	Descriptor
Lenguajes	1.1 Analizar la connotación de cualquier plano y ángulo en una imagen 1.2 Utilizar materiales didácticos procedentes de los medios explotando sus propios códigos 1.3 Elaborar una rúbrica para evaluar un producto mediático hecho por los alumnos (ej. un blog o un vídeo) 1.4 Producir un video a partir de fragmentos de otros videos 1.5 Distinguir la información de la opinión en una noticia periodística
Tecnología	2.1 Explicar los efectos de los medios en las personas a partir de evidencia científica 2.2 Reconocer riesgos tecnológicos latentes del entorno digital (correos fraudulentos, software malicioso, etc.) 2.3 Producir una plataforma web con distintos tipos de texto (audiovisuales, hipertextuales, etc.) 2.4 Resolver sin ayuda de terceros los problemas técnicos de los medios que utilizo 2.5 Aprovechar diversas tecnologías de acuerdo con mis objetivos didácticos
Procesos de interacción	3.1 Explicar por qué consumo ciertos contenidos mediáticos, aunque sepa que no me educan 3.2 Explicar el modelo de negocio de un medio de comunicación 3.3 Encontrar de manera eficiente la información que requiero en Internet 3.4 Producir un texto (impreso o visual) de forma colaborativa utilizando herramientas en línea 3.5 Presentar una queja formal por algún contenido mediático que considere ofensivo ante las instancias correspondientes
Estética	4.1 Reconocer una producción audiovisual formalmente deficiente (por la calidad de imagen, sonido o montaje) 4.2 Diseñar una presentación multimedia con estándares estéticos (armonía, composición, etc.) 4.3 Identificar encuadres incorrectos en una fotografía 4.4 Reconocer influencias mutuas entre producciones culturales y otras manifestaciones artísticas 4.5 Producir determinadas emociones a partir de la elaboración de un contenido
Ideología y valores	5.1 Explicar aspectos legales básicos vigentes en mi país relacionados con los medios 5.2 Advertir riesgos latentes en la red vinculados a la privacidad o la identidad digital
Producción y difusión	6.1 Definir qué es un medio de comunicación pública y de cuáles existen en España 6.2 Enumerar al menos ocho cargos responsables de elaborar una noticia 6.3 Advertir este tipo de errores en las noticias y explicar sus efectos para propietarios de un medio 6.4 Elaborar un guion audiovisual con estándares técnicos

Nota. Mateus et al. (2019, p. 454)

3.4.1 Ficha técnica de instrumento: Entorno Personal de Aprendizaje (PLE) eficiente y confiable

En la tabla 13 se aprecia que el público objetivo inicial del instrumento pertenece a docentes en ejercicio y formación, por lo que la población del estudio es correspondiente. Además, los tipos de ítem pertenecen al cerrado politómico, lo que significa que cada descriptor tiene seis opciones a marcar en donde estas tienen una proporción nominal que corresponden a los tres niveles de competencias digitales propuestos por Cabero et. al. (2020). También, según lo mostrado, se indica que el tiempo de la aplicación es “hasta lo que la mayoría termine”, no obstante, se percibe que la prueba durará alrededor de quince minutos aproximadamente.

Tabla 13

Ficha técnica del cuestionario para medir las competencias digitales docentes

Cuestionario de competencia digital para futuros maestros	
Autor	Cabero-Almenara, Barroso-Osuna, Gutiérrez-Castillo y Palacios-Rodríguez
Institución	Universidad de Sevilla
Año	2020
Objetivo del instrumento	Medir los niveles de competencia digital docente
Población objetivo	Docentes en ejercicio y formación

Tipo de prueba	Test de actitud
Nº de ítem	20
Tipo de ítem	Cerrado politómico
Modo de aplicación	Individual y grupal
Tiempo de aplicación	Hasta que la mayoría termine
Materiales	Computadora y consentimiento informado
Aspectos evaluados	Competencia digital docente Alfabetización tecnológica Comunicación y colaboración Búsqueda y tratamiento de la información Ciudadanía digital Creatividad e innovación
Validez	Validez de constructo a través de la técnica Análisis factorial exploratorio (AFE)
Confiabilidad	Por consistencia interna: <ul style="list-style-type: none"> • Todo el instrumento: (.931) • Alfabetización tecnológica (.838) • Comunicación y colaboración (.792) • Búsqueda y tratamiento de la información (.889) • Ciudadanía digital (.904) • Creatividad e innovación (.925)
Accesibilidad	Autorizado por Cabero-Almenara et al.

Nota. Cabero et al. (2020).

En la tabla 14 se aprecia la ficha técnica del cuestionario de Autopercepción de competencia mediática, la cual está dirigida a docente en ejercicio y formación. Por ende, la población del estudio es correspondiente. Adicionalmente, los ítems del cuestionario son cerrado politómico. Es decir, cada descriptor presenta una escala de Likert del 1 al 6, lo cual determina que tan en desacuerdo o de acuerdo está en docente con cada uno de los enunciados. Finalmente, se precisa que el tiempo destinado a la aplicación del instrumento es hasta que la mayoría termine.

Tabla 14*Ficha técnica del cuestionario Autopercepción de competencia mediática*

Cuestionario de Autopercepción de competencia mediática	
Autor	Mateus, Hernández y Figueras
Año	2019
Institución	Universitat Pompeu Fabra
Objetivo del instrumento	Medir los niveles de competencia mediática
Población objetivo	Docentes en ejercicio y formación
Tipo de ítem	Escala de Likert
Calificación	Por niveles: bajo, medio, alto
Tiempo de aplicación	20 minutos
Validez	Técnica Análisis Factorial Confirmatorio (Validez de constructo)
Confiabilidad	Por consistencia interna: <ul style="list-style-type: none">• Todo el instrumento: (.9416)• Lenguaje: (.87)• Tecnología: (.87)• Procesos de Interacción (.85)• Estética (.88)• Ideología y valores: (.90)• Procesos de producción y difusión: (.86)
Accesibilidad	Autorizado por Julio César Mateus

Nota. Mateus et al. (2019).

3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Desarrollo del tema para el análisis del estudio se necesitan procesar los datos en los dos tipos de estadística: descriptiva e inferencial. Esto se debe ya que, en el primer caso, los datos a indagar ayudarán a organizar y presentar la

información de los datos muestrales en función a una descripción e interpretación de estos (Gamboa, 2018) a través de medidas de tendencia central, de dispersión y de posición. La estadística inferencial en la investigación servirá para la construcción de conclusiones válidas que existen entre la relación de variables y características muestrales (Herbas y Rocha, 2018). Para ello se realizarán las pruebas de normalidad de correlación y comparación explicados en posteriores párrafos.

Para dicho trabajo, la base de datos estará en un archivo de Google Sheets, ya que los cuestionarios aplicados han sido de manera online por medio del programa Formularios Google. A partir de los resultados obtenidos se creará un libro de códigos, considerando los niveles de medición (nominal, ordinal, etc) de cada variable y pregunta, para sistematizar la información. Luego, con los datos cuantificados y con el apoyo del programa SPSS, se realizarán los procesos para los procedimientos estadísticos descriptivos e inferenciales ya mencionados.

3.5.1 Análisis descriptivo

Para procesar los resultados de una escala de Likert se necesitan las medidas de tendencia central, que permiten reconocer cuáles son los valores centrales por cada dimensión de la muestra (Perez y Delgado, 2012), en tal sentido, el elemento estadístico de este tipo que servirá para el análisis es la media (\bar{X}) siendo este el promedio, es decir, la suma de cada conjunto de resultados por ítem o dimensión ($x_1, x_2, x_3, \dots, x_n$) divididos por el número total de participantes (n). A continuación, se presenta su fórmula.

Por otro lado, es necesario para un análisis estadístico descriptivo reconocer las puntuaciones comunes por ítem y dimensión de los integrantes de la muestra. Por ello, es importante reconocer cuán alejados se encuentran de la media los datos, porque es necesario conocer la desviación estándar y la varianza de las respuestas, ambas reflejarán el nivel de variabilidad de las variables (Herbas y Rocha, 2018).

Al ser una investigación que busca encontrar los niveles de básico, intermedio y avanzado de autopercepción de las competencias es necesario tener en cuenta cuáles son los valores que distan entre uno y otro nivel; es decir, qué percentiles pertenecerán a cada nivel respectivamente. Por ello, se necesita realizar la construcción de baremos, para cada dimensión y de cada cuestionario; esta se dará a través de los valores mínimos (MIN) y máximos (MAX), además, se necesita del rango (r) el cual es la diferencia entre los valores ya mencionados (MAX - MIN) y la división entre los intervalos que se desean conseguir, para la investigación será tres. A partir de estos resultados, y considerando el grado de la escala de Likert utilizada (del 1 al 6), se podrá conocer la anchura de los percentiles, es decir, los intervalos entre los niveles. En la tabla 15 se aprecia cuáles son los tres percentiles para tener en cuenta para conocer los límites entre cada nivel de ambas variables.

Tabla 15

Percentiles por tomar para la distribución de niveles para cada variable y dimensión

Dimensiones	Niveles		
	Bajo	Media	Alto

Alfabetización tecnológica	10.67	17.33	24.00
Comunicación y colaboración	8.00	13.00	18.00
Búsqueda y tratamiento de la información	10.67	17.33	24.00
Ciudadanía digital	8.00	13.00	18.00
Creatividad e innovación	16.00	26.00	36.00
Competencias digitales docente	53.33	86.67	120.00
Lenguajes	13.33	21.67	30.00
Tecnología	13.33	21.67	30.00
Procesos de interacción	13.33	21.67	30.00
Producción y difusión	13.33	21.67	30.00
Estética	13.33	21.67	30.00
Ideología y valores	13.33	21.67	30.00
Competencia mediática	80.00	130.00	180.00

A partir de estos valores, se podrán distribuir a la muestra en sus niveles correspondientes para ambas variables. Lo que ayuda a conocer un panorama general respecto a la realidad educativa de los docentes encuestados. Con el análisis de estos estadísticos se procede a realizar un análisis inferencial para ver el impacto de los resultados en los docentes.

3.5.2 Análisis inferencial

Para determinar si los datos a analizar necesitarán una prueba paramétrica o no paramétrica es necesario realizar una prueba de normalidad (Gujarati y Porter, 2010), ya que estas prueban si los resultados de una muestra tienen una distribución normal o no. En tal sentido, se optará en el estudio por dos tipos de pruebas más comunes dependiendo del tamaño de la muestra, es decir, si el número de los encuestados es menor o igual a cincuenta, se optará por la prueba de Shapiro-Wilk, de lo contrario, si son mayores al número mencionado se utilizarán las pruebas de Kolmogórov-Smirnov (Novales, 2010). Cabe resaltar que la prueba de normalidad se realizó con los resultados totales de tanto CDD y CM de la muestra.

Para rechazar o fallar en rechazar la hipótesis nula en la verificación de hipótesis, se hizo uso de un nivel de significancia del 5% ($\alpha = .05$). Es decir, si el

nivel de significancia de la prueba (p valor) demuestra un resultado menor a 0.05 se rechaza la hipótesis nula, de lo contrario, si es mayor que 0.05, se falla en rechazar la hipótesis nula. De acuerdo con lo anterior, se tomará decisiones con relación a las hipótesis de investigación.

3.6 Consideraciones éticas

La investigación tomó en cuenta diversas consideraciones éticas para garantizar la integridad del proceso y el respeto hacia los participantes. Primero, se obtuvo el consentimiento informado de los participantes, quienes fueron notificados sobre los objetivos de este estudio. Asimismo, se aseguró la confidencialidad de los datos personales mediante el anonimato de las respuestas, impidiendo cualquier tipo de identificación individual. Se emplearon instrumentos validados y adaptados para evitar sesgos que afecten la interpretación de los resultados. Finalmente, se respetó en todo momento la dignidad y autonomía de los participantes, promoviendo un ambiente de confianza y transparencia.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1 Estadísticos descriptivos

A. VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

Tabla 16

Distribución según grupos etarios y sexo en docentes de EBR en Lima metropolitana

Grupos etarios	Hombres		Mujeres		Total	
	n	%	n	%	n	%
[< 20]	0	0.00	0	0.00	0	0.00
[21 - 30]	14	8.00	46	26.10	60	34.10
[31 - 40]	4	2.30	24	13.60	28	15.90
[41 - 50]	12	6.80	33	18.80	45	25.60
[51 - 60]	6	3.40	30	17.00	36	20.50
[61 - 70]	5	2.80	2	1.10	7	4.00
[70 <]	0	0.00	0	0.00	0	0.00
Total	41	23.30	135	76.70	176	100.00

Se aprecia en la tabla 16 que los grupos etarios se dividen en siete, siendo un 34.10% docentes entre los veintiuno y treinta años, un 25.60% entre los cuarenta y uno a cincuenta años, un 20.50% entre los cincuenta y uno a sesenta años, un 15.90% entre los treinta y uno a cuarenta años y, finalmente, un 4% entre los sesenta y uno a setenta años. De ellos, el 76.70% son mujeres y un 23.30%, varones. Lo que quiere decir que, gran cantidad de la muestra son mujeres y la mayoría de los docentes oscila entre dos grandes grupos: los que tienen entre veintiuno a treinta años, y los que se encuentran entre los cuarenta y uno a sesenta años.

Tabla 17

Distribución según los años de experiencia y sexo en docentes de EBR en Lima metropolitana

Años de experiencia	Hombres		Mujeres		Total	
	n	%	n	%	n	%
[1 - 5]	14	8.00	41	23.30	55	31.20
[6 - 10]	3	1.70	12	6.80	15	8.50
[11 - 15]	7	4.00	18	10.20	25	14.20
[16 - 20]	8	4.50	25	14.20	33	18.80
[20 <]	9	5.10	39	22.20	48	27.30
Total	41	23.30	135	76.70	176	100.00

De la distribución de la muestra encontrada en la tabla 17, se observa que los años de experiencia se dividen en cinco grupos, los cuáles se componen de la siguiente manera: un 31.20% pertenecen a docentes que tienen sus primeros cinco años de experiencia, así también, un 27.30% son docentes con más de 20 años en el campo educativo, luego le sigue un 18.80% de docentes que oscila entre los dieciséis y veinte años siendo profesores de la Educación Básica Regular, así también, el 14.20% siguiente pertenece a los docentes que tienen un práctica profesional entre los once y quince años; y finalmente, un 8.50% presenta de seis a diez años de experiencia en el campo.

Por lo que, los dos grupos mayoritarios presentes en la muestra son opuestos, por un lado, se tienen docentes jóvenes con cinco años de experiencia como máximo, y por el otro, profesionales con más de veinte años de experiencia. De la misma manera, se puede observar en la tabla 17 que dentro de todos los grupos son las mujeres quienes predominan sobre los hombres, llegando incluso a ser el doble o un poco más del doble de docentes mujeres que hombres.

Tabla 18

Distribución según los años de experiencia y el nivel educativo en docentes de EBR en Lima metropolitana

Años de experiencia	Nivel educativo						Total	
	Inicial		Primaria		Secundaria		n	%
	n	%	n	%	n	%		
[1 - 5]	16	9.10	31	17.60	8	4.50	55	31.30
[6 - 10]	5	2.80	5	2.80	5	2.80	15	8.50
[11 - 15]	3	1.70	13	7.40	9	5.10	25	14.20
[16 - 20]	2	1.10	23	13.10	8	4.50	33	18.80
[20 <]	5	2.80	32	18.20	11	6.30	48	27.30
Total	31	17.60	104	59.10	41	23.30	176	100.00

Se aprecia en la tabla 18 que el nivel educativo que sobresale es el de primaria con 59.10% de la muestra, luego, se expone que el 23.30% de los docentes pertenecen al nivel secundaria y solo un 17.60% son profesores del nivel inicial. Se puede observar también que, dentro del nivel inicial, el mayor porcentaje a destacar son docentes que se encuentran entre los primeros cinco años de experiencia con un 9.10%; en el nivel primaria, son dos grupos los sobresalientes: el primero son los docentes mayores a veinte años (18.20%) y el segundo, los docentes entre el primer y los cinco años de experiencia (17.60%); finalmente, en el nivel secundaria, se encuentra un 6.30% de docentes con más de veinte años en el campo educativo, un 5.10% que pertenecen entre los once y quince años de experiencia y un empate de 4.50% en docentes que tienen entre el uno y cinco años como docentes, así como los que tienen entre dieciséis y veinte años de experiencia.

Tabla 19

Distribución según el nivel educativo y el tipo de gestión escolar en docentes de EBR en Lima metropolitana

Nivel educativo	Tipo de gestión escolar	Total
-----------------	-------------------------	-------

	Privada		Pública		n	%
	n	%	n	%		
Inicial	27	15.30	4	2.30	31	17.60
Primaria	56	31.80	48	27.30	104	59.10
Secundaria	15	8.50	26	14.80	41	23.30
Total	98	55.70	78	44.30	176	100.00

Se observa en la tabla 19 que, dentro del nivel inicial, el 15.30% son docentes de escuelas privadas y el 2.30% de colegios públicos; así también, que, dentro del nivel primaria, el 31.80% de los docentes pertenecen a escuelas privadas mientras que el 27.30% a colegios públicos; finalmente, en el nivel secundaria, el 55.70% de los profesores son de escuelas particulares y el 44.30% de colegios nacionales. Por lo que, con un 55.70%, los docentes que predominan dentro de la muestra pertenecen a colegios privados y un 44.30% a escuelas nacionales o públicas.

Tabla 20

Distribución según los dispositivos móviles que poseen los docentes de EBR en Lima metropolitana

Dispositivo	N	%
PC	71	18.80
Laptop	141	37.30
Tablet	37	9.80
Smartphone	129	34.10
Total	378	100.00

En la tabla 20 se observa que, dentro de la muestra, un 37.30% cuenta con al menos una laptop en casa, además, un 34.10% tiene un smartphone o celular con el cuál trabajar o usar para interactuar con el mundo digital, asimismo, un 18.80% tiene una PC y un 9.80% tiene una Tablet. Cabe resaltar que dentro de estas mediciones de frecuencias los participantes han podido seleccionar más de dos opciones, por lo que existen repeticiones de participación dentro de las frecuencias.

Tabla 21

Distribución del uso de Internet diario que tienen los docentes de EBR en Lima metropolitana

Horas diarias	N	%
Una hora o menos	1	0.60
Entre una a cinco horas	39	22.20
Entre seis a diez horas	60	34.10
Más de diez horas	76	43.20
Total	176	100.00

La tabla 21 expone lo siguiente: un 43.20% de la población presenta una conectividad de más de diez horas diarias, un 34.10% está conectado a Internet entre seis a diez horas, un 22.20% entre una a cinco horas y un 0.60% entre una hora o menos. Lo cual expone que, dentro de la realidad de la muestra, el tiempo de conexión es alto progresivamente se aumenten el número de horas diarias al estar en conectividad con el mundo digital. Es importante mencionar que las razones del por qué los docentes pasan más tiempo conectados al Internet se desconocen con precisión y se podría profundizar en el tema dependiendo de un análisis más cualitativo.

Tabla 22

Distribución de los lugares de conectividad que tienen los docentes de EBR en Lima metropolitana

Lugares de Conectividad	N	%
Hogar	22	12.50

Calle (datos móviles)	9	5.10
Hogar y Escuela	14	8.00
Hogar y Calle	57	32.40
Hogar, Escuela y Calle	74	42.00
Total	176	100.00

En la tabla 22 se aprecia que un 42% de los docentes se mantiene conectado a Internet desde el hogar, la escuela y la calle; además, un 32.40% tiene una conectividad solo dentro del hogar y la calle, más no en la escuela; asimismo, un 12.50% de los profesores mantiene una conectividad solo en el hogar; así también, un 8% se conecta a Internet en el hogar y la escuela y, finalmente, solo un 5.10% se conecta en la calle a través de datos móviles. Con lo que se puede mencionar que el tiempo de conectividad entre profesores es mayor y rara veces se presenta en un solo lugar.

B. VARIABLES DE INVESTIGACIÓN

COMPETENCIAS DIGITALES DOCENTES

Dimensión 1: Alfabetización tecnológica

Tabla 23

Distribución de la dimensión Alfabetización tecnológica que tienen los docentes de EBR en Lima metropolitana

Alfabetización tecnológica	N	%
Básico	10	5.70
Intermedio	50	28.40
Avanzado	116	65.90
Total	176	100.00

En la tabla 23 se aprecia que los docentes en la dimensión “Alfabetización tecnológica” presentan un 65.90% de nivel avanzado, un 28.40% de un nivel intermedio y un 5.70% en un nivel básico, lo que quiere decir que, la mayoría de

los docentes tiene desarrollada esta dimensión la cual les ayuda a entender los términos y las dinámicas de un mundo digital dentro de la conectividad.

Dimensión 2: Comunicación y colaboración

Tabla 24

Distribución de la dimensión Comunicación y colaboración que tienen los docentes de EBR en Lima metropolitana

Comunicación y colaboración	N	%
Básico	37	21.00
Intermedio	76	43.20
Avanzado	63	35.80
Total	176	100.00

Para la segunda dimensión de la variable CDD, la Comunicación y colaboración logra tener niveles impactantes dentro de la muestra; por ejemplo, un 43.20% de los docentes presenta un nivel intermedio, un 35.80% en un nivel avanzado y un 21% en un nivel básico. Si bien, los resultados no son similares a la dimensión anterior, se expone que el nivel intermedio es el que más predomina. Esta dimensión es crucial e invita al usuario a interactuar en redes a través del mundo digital, por lo que es importante trabajarlo desde diversas actividades diarias o educativas.

Dimensión 3: Búsqueda y tratamiento de la información

Tabla 25

Distribución de la dimensión Búsqueda y tratamiento de la información que tienen los docentes de EBR en Lima metropolitana

Búsqueda y tratamiento de la información	n	%
Básico	17	9.70
Intermedio	42	23.90
Avanzado	117	66.50
Total	176	100.00

En la tabla 25 se exponen los niveles de CD dentro de la dimensión de búsqueda y tratamiento de la información, de los cuales un 66.50% se encuentra en un nivel avanzado, un 23.90% en un nivel intermedio y un 9.70% en un nivel básico. Es dentro de esta dimensión donde el docente desarrolla habilidades de búsqueda, curación y selección de información de acuerdo con criterios personales de cada usuario, la habilidad de desarrollarlo de manera eficiente y eficaz dependerá de cuán desarrollado tenga esta dimensión, por lo que se aprecia que la mayoría (66.50%) ha trabajado en este aspecto.

Dimensión 4: Ciudadanía digital

Tabla 26

Distribución de la dimensión Ciudadanía digital que tienen los docentes de EBR en Lima metropolitana

Ciudadanía digital	N	%
Básico	15	8.50
Intermedio	51	29.00
Avanzado	110	62.50
Total	176	100.00

En la tabla 26 se puede apreciar que, en cuanto a la dimensión de Ciudadanía Digital, los docentes obtuvieron un 62.50% de niveles avanzados dentro de estas competencias, además, un 29% se encuentra dentro del nivel

intermedio y un 8.50% en el nivel básico. Por lo que, dentro de una dimensión tan importante al momento de interactuar con el mundo virtual y las tecnologías digitales, los docentes en su mayoría (62.50%) tienen resultados satisfactorios a nivel de conocimiento de estos.

Dimensión 5: Creatividad e innovación

Tabla 27

Distribución de la dimensión Creatividad e innovación que tienen los docentes de EBR en Lima metropolitana

Creatividad e innovación	N	%
Básico	26	14.80
Intermedio	70	39.80
Avanzado	80	45.50
Total	176	100.00

Para la dimensión Creatividad e innovación, la tabla 27 demuestra que un 45.50% de los profesores presentan niveles avanzados, mientras que un 39.80% se encuentra dentro de los niveles intermedios y un 14.80% en los niveles básicos. Además, esta dimensión presenta resultados similares con las otras de la variable, por lo que conviene destacar que, a nivel de dimensiones, los docentes en su mayoría presentan porcentajes altos en el nivel más alto, el avanzado.

Variable: Competencias digitales docentes

Tabla 28

Distribución de los niveles de CDD que tienen los docentes de EBR en Lima metropolitana

Competencias digitales docentes	N	%
Básico	16	9.10
Intermedio	56	31.80
Avanzado	104	59.10
Total	176	100.00

La tabla 28 presenta los niveles generales de la variable CDD aquí se obtiene que un 59.10% se encuentra dentro del grupo avanzado, un 31.80% de los profesores en un nivel intermedio y solo un 9.10% en el nivel básico. Por lo que, cabe resaltar que los docentes en cuanto a esta variable tienen conocimientos avanzados por practicar dentro de su espacio profesional.

COMPETENCIA MEDIÁTICA

Dimensión 1: Lenguajes

Tabla 29

Distribución de la dimensión Lenguajes que tienen los docentes de EBR en Lima metropolitana

Lenguajes	N	%
Básico	22	12.50
Intermedio	68	38.60
Avanzado	86	48.90
Total	176	100.00

La tabla 29 presenta la distribución de niveles de la dimensión “lenguajes” de la variable CM. Donde, la muestra demostró que posee un 48.90% de un nivel avanzado, un 38.60% de un nivel intermedio y un 12.50% de un nivel básico. Por lo tanto, dentro de esta dimensión predomina el nivel avanzado.

Dimensión 2: Tecnología

Tabla 30

Distribución de la dimensión Tecnología que tienen los docentes de EBR en Lima metropolitana

Tecnología	N	%
Básico	29	16.50
Intermedio	66	37.50
Avanzado	81	46.00
Total	176	100.00

Para la dimensión Tecnología, que es la que se asemeja más a la variable CDD, se aprecia en la tabla 30 los profesores demostraron que un 46% se encuentran en un nivel avanzado, un 37.50% en un nivel intermedio y un 16.50% en un nivel básico. Al ser una dimensión similar a la anterior variable, toma sentido que el nivel predominante sea el avanzado y cercano a este, el intermedio.

Dimensión 3: Proceso de interacción

Tabla 31

Distribución de la dimensión Proceso de interacción que tienen los docentes de EBR en Lima metropolitana

Proceso de interacción	N	%
Básico	20	11.40
Intermedio	60	34.10
Avanzado	96	54.50
Total	176	100.00

Para la dimensión proceso de interacción, la tabla 31 demuestra que los docentes se encuentran en un 54.50% en un nivel avanzado, un 34.10% en el nivel intermedio y un 11.40% en un nivel básico. Dentro de esta dimensión, los resultados son progresivos entre los niveles, teniendo en cuenta que, entre el nivel básico e intermedio, la diferencia es de un 22.7%, cantidad porcentual similar a la distancia entre el nivel intermedio y avanzado (20.40%).

Dimensión 4: Producción y difusión

Tabla 32

Distribución de la dimensión Producción y difusión que tienen los docentes de EBR en Lima metropolitana

Producción y difusión	N	%
Básico	49	27.80
Intermedio	75	42.60
Avanzado	52	29.50
Total	176	100.00

En cuanto a la dimensión producción y difusión, la tabla 32 demuestra que el 42.60% se encuentra en un nivel intermedio, un 29.50% en un nivel avanzado y un 27.80% en un nivel básico. A diferencia de las anteriores dimensiones, esta es la que presenta mayor índice porcentual en un nivel medio, además que el nivel básico es elevado (27.80%) y el nivel avanzado también es moderado respecto a otras dimensiones.

Dimensión 5: Estética

Tabla 33

Distribución de la dimensión Estética que tienen los docentes de EBR en Lima metropolitana

Estética	N	%
Básico	26	14.80
Intermedio	70	39.80
Avanzado	80	45.50
Total	176	100.00

En la dimensión estética de las CM, la tabla 33 demuestra que un 45.50% se encuentra en un nivel avanzado, un 39.80% en un nivel medio o intermedio y un nivel básico en un nivel básico con 14.80% de la muestra. Por lo tanto, esta dimensión también presenta predominancia en su dimensión avanzada.

Dimensión 6: Ideología y valores

Tabla 34

Distribución de la dimensión Ideología y valores que tienen los docentes de EBR en Lima metropolitana

Ideología y valores	N	%
Básico	32	18.20
Intermedio	61	34.70
Avanzado	83	47.20
Total	176	100.00

La tabla 34 muestra los niveles que presentan los docentes de EBR en Lima metropolitana con respecto a la dimensión ideología y valores de la variable CM. Los resultados indican que, un 47.20% se encuentra en un nivel avanzado, un 34.70% en un nivel intermedio y un 18.20% en un nivel básico. Por lo tanto, dentro de esta dimensión predomina el nivel avanzado.

Variable: Competencia mediática

Tabla 35

Distribución de la variable CM que tienen los docentes de EBR en Lima metropolitana

Competencia mediática	N	%
Básico	23	13.10
Intermedio	79	44.90
Avanzado	74	42.00
Total	176	100.00

La tabla 35 demuestra los resultados en cuanto a los niveles de la CM que presenta la muestra, la cual tiene un 44.90% a un nivel intermedio, seguido de un 42% a un nivel avanzado y un nivel 13.10% a un nivel básico. Si bien, la diferencia entre el nivel medio y alto no es mucha, sí representa la mayoría de la muestra a diferencia de la variable anterior, competencias digitales docentes.

C. MEDIDAS DESCRIPTIVAS

Tabla 36

Distribución de medidas descriptivas de las variables CDD y CM que tienen los docentes de EBR en Lima metropolitana

Variable	Media	Mediana	Desviación estándar	% de logro
CDD	87.10	90.00	21.15	72.58
CM	120.11	125.00	32.430	66.72

Nota. n = 176

La tabla 36 muestra las medidas descriptivas como la media, la mediana y la desviación estándar. Asimismo, los porcentajes de logro de ambas variables, siendo un 72.58% para las competencias digitales docentes y un 66.72% para las competencias mediáticas. Por lo que, se puede deducir lo siguiente: en

ambas variables la muestra de docentes presenta un nivel de logro mayor al 50%, y, además, las competencias digitales docentes están más desarrolladas que las competencias mediáticas.

D. TABLAS CRUZADAS

Tabla 37

Tabla de cruce entre los niveles de las CDD y la CM que tienen los docentes de EBR en Lima metropolitana

Competencias digitales docentes	Competencia mediática						Total	
	Básico		Intermedio		Avanzado		N	%
	N	%	N	%	N	%		
Básico	13	7.40	1	0.60	2	1.10	16	9.10
Intermedio	10	5.70	39	22.20	7	4.00	56	31.80
Avanzado	0	0.00	39	22.20	65	36.90	104	59.10
Total	23	13.10	79	44.90	74	42.00	176	100.00

De la tabla 37 se puede apreciar las coincidencias entre niveles de las variables CDD Y CM, donde se muestra que el 36.90% de los docentes poseen niveles avanzados en ambas variables, así también, el segundo índice porcentual alto (22.20%) lo comparten dos cruces: el primero corresponde a los docentes que poseen el nivel intermedio en ambas variables; el segundo, a aquellos profesores que presentan un nivel avanzado en competencias digitales docentes pero un nivel intermedio en las competencias mediáticas. Los demás índices porcentuales altos no son tan relevantes porque son menores al 10% pero exponen la realidad de la muestra: con un 7.40% se presentan los docentes que tienen un nivel básico entre ambas variables, un 5.70% aquellos profesores que tienen un nivel intermedio de las CDD pero un nivel básico de las CM, un 4% en aquellos docentes con un nivel avanzado en las competencias mediáticas,

pero intermedio en las competencias digitales y un grupo mucho menor (1.10%, 0.60%) entre los niveles relacionados restantes.

4.2 Normalidad de las distribuciones

Tabla 38

Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov (n = 176)

Dimensiones y variables de estudio	Estadístico	gl	p
Alfabetización tecnológica	0.135		.000
Comunicación y colaboración	0.093		.001
Búsqueda y tratamiento de la información	0.157		.000
Ciudadanía digital	0.143		.000
Creatividad e innovación	0.099		.000
Competencias digitales docentes	0.114		.000
Lenguajes	0.093	176	.001
Tecnología	0.096		.000
Procesos de interacción	0.103		.000
Producción y difusión	0.110		.200
Estética	0.103		.000
Ideología y valores	0.055		.000
Competencia mediática	0.073		.022

La tabla 38 muestra que, tanto las dimensiones de las CDD, así como la variable misma, presentan un nivel de significancia menor al .05 ($p = .000$ o $.001$). Así también, la mayoría de las dimensiones como la variable de la CM presentan un nivel de significancia menor al .05 ($p = .000$ o $.001$), a excepción de la variable producción y difusión ($p = .200$); por lo tanto, dada la mayoría de las distribuciones tanto en las dimensiones como ambas variables, se presentan una distribución no normal, por lo que para el cálculo de correlaciones entre variables y dimensiones, se usará una prueba no paramétrica: el coeficiente de Rho de Spearman.

4.3 Verificación de las hipótesis

Para la verificación de hipótesis de la investigación, se hará uso de un nivel de significancia del 5% ($\alpha = .05$)

4.3.1 CDD y competencia mediática

Se plantea las siguientes hipótesis estadísticas:

$H_{(0)}$: No existe relación significativa entre las CD y las CM en docentes de educación básica regular de Lima Metropolitana.

$H_{(a)}$: Existe relación significativa entre las CD y las CM en docentes de educación básica regular de Lima Metropolitana.

Tabla 39

Correlación entre las CDD y la CM

Competencias digitales docentes	Competencia mediática		
	Rho	p	N
	.812	.000	176

En la tabla 39 se aprecia que el valor de significancia es menor a .05 ($p = .000$), por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula. En consecuencia, queda la hipótesis alterna que menciona que existe relación significativa entre las CDD y CM. Además, dicha correlación es de .812, lo que indica que es positiva alta. Como consecuencia, se confirma la hipótesis general 1.0.

4.3.2 CDD y lenguaje mediático

Se plantea las siguientes hipótesis estadísticas:

$H_{(0)}$: No existe relación significativa entre las CDD y el uso del lenguaje mediático en los docentes de educación básica regular.

$H_{(a)}$: Existe relación significativa entre las CDD y el uso del lenguaje mediático en los docentes de educación básica regular.

Tabla 40

Correlación entre las CDD y la dimensión lenguajes

Competencias digitales docentes	Lenguajes		
	Rho	p	N
	.833	.000	176

La tabla 40 expone que el p valor es de .000, menor a .05, en consecuencia, se rechaza la hipótesis nula; por lo que se certifica para esta investigación que existe una relación significativa entre las CDD y la dimensión lenguajes de la variable CM. Además, esta correlación presenta un Rho de .833, por lo que se habla de una correlación positiva alta. Como consecuencia, se confirma la hipótesis específica 1.1.

4.3.3 CDD y tecnologías de los medios

Se plantea las siguientes hipótesis estadísticas:

$H_{(0)}$: No existe relación significativa entre las CDD y el uso de las tecnologías de los medios en los docentes de educación básica regular.

$H_{(a)}$: Existe relación significativa entre las CDD y el uso de las tecnologías de los medios en los docentes de educación básica regular.

Tabla 41

Correlación entre las CDD y la dimensión tecnologías

Competencias digitales docentes	Tecnologías		
	Rho	p	N
	.837	.000	176

En la tabla 41 se aprecia que el nivel de significancia es menor a .05 ($p = .000$) por lo que se rechaza la hipótesis nula y, además, que el coeficiente de correlación es de .837, positiva y alta. Por lo que, queda la hipótesis alterna que menciona que existe una relación entre las CDD y la dimensión tecnologías de las CM. En consecuencia, se confirma la hipótesis específica 1.2.

4.3.4 CDD y los procesos de interacción

Se plantea las siguientes hipótesis estadísticas:

$H_{(0)}$: No existe relación significativa entre las CDD y los procesos de interacción en los docentes de educación básica regular.

$H_{(a)}$: Existe relación significativa entre las CDD y los procesos de interacción en los docentes de educación básica regular.

Correlación entre las CDD y la dimensión procesos de interacción

Competencias digitales docentes	Procesos de interacción		
	Rho	p	N
	.818	.000	176

La tabla 42 muestra que existe un nivel de relación significativa entre las CDD y la dimensión procesos de interacción de las CM, al tener un p valor menor a .05 ($p=.000$) y un coeficiente de relación alto ($Rho = .818$) y rechazar la hipótesis nula. Por lo tanto, quedaría la hipótesis alterna y como consecuencia, se confirma la hipótesis específica 1.3.

4.3.5 CDD y la visión estética

Se plantea las siguientes hipótesis estadísticas:

$H_{(0)}$: No existe relación significativa entre las CDD y la realización de productos con visión estética en los docentes de educación básica regular.

$H_{(a)}$: Existe relación significativa entre las CDD y la realización de productos con visión estética en los docentes de educación básica regular.

Tabla 43

Correlación entre las CDD y la estética

Competencias digitales docentes	Estética		
	Rho	p	N
	.734	.000	176

La tabla 43 muestra que el nivel de significancia entre las CDD y la dimensión estética de las CM es menor a .05 ($p = .000$), por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se confirma que existe una relación significativa entre las CDD

y la dimensión estética de la variable CM. En consecuencia, se confirma la hipótesis específica 1.4.

4.3.6 CDD y la ideología de valores

Se plantea las siguientes hipótesis estadísticas:

$H_{(0)}$: No existe relación significativa entre las CDD y la ideología de valores de las fuentes de información en los docentes de educación básica regular.

$H_{(a)}$: Existe relación significativa entre las CDD y la ideología de valores de las fuentes de información en los docentes de educación básica regular.

Tabla 44

Correlación entre las CDD y la dimensión ideología de valores

Competencias digitales docentes	Ideología y valores		
	Rho	p	N
	.667	.000	176

De la tabla 44, se puede afirmar que existe una correlación significativa entre las CDD y la dimensión ideología y valores de las CM, ya que, el valor de significancia es menor a .05 ($p = .00$) y se rechaza la hipótesis nula. Además, esta relación es positiva moderada al presentar un $Rho = .667$. Por lo expuesto, se confirma la hipótesis específica 1.5.

4.3.7 CDD y la producción y difusión de mensajes mediáticos

Se plantea las siguientes hipótesis estadísticas:

H₍₀₎: No existe relación significativa entre las competencias digitales y la producción y difusión de mensajes mediáticos que utiliza en los docentes de educación básica regular.

H_(a): Existe relación significativa entre las competencias digitales y la producción y difusión de mensajes mediáticos que utiliza en los docentes de educación básica regular.

Tabla 45

Correlación entre las CDD y la dimensión producción y difusión

Competencias digitales docentes	Producción y difusión		
	Rho	p	N
	.580	.000	176

En la tabla 45 se presenta la correlación entre las CDD con la dimensión producción y difusión, con un valor de $p = .000$ (menor a $.05$), por lo que se rechaza la hipótesis nula y se afirma que existe una relación significativa, positiva moderada ($Rho = .580$) entre la variable CDD y la dimensión producción y difusión de las CM. Por lo tanto, se confirma la hipótesis específica 1.6.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Esta investigación tuvo por objetivo encontrar la asociación entre las CDD y CM en docentes de EBR de Lima Metropolitana. Los resultados se procesaron y presentaron anteriormente, este capítulo aborda la discusión de estos.

5.1 Relación entre las CDD Y CM

Se halló que existe correspondencia estadísticamente significativa entre las variables del estudio. Además, que ambas variables presentan una correlación positiva alta. Estos resultados confirman lo planteado por Valdmame et al. (2020) quienes señalan que los docentes con CD más desarrolladas tienden a poseer una mayor habilidad para emplear y evaluar con criterio los medios comunicativos. Inclusive, se precisa que existe una mayor disposición para integrar de manera efectiva las tecnologías y los medios en procesos educativos, lo cual promueve una participación y posibilita el aprendizaje significativo en los estudiantes.

Contreras et al. (2018) argumentan que ambas competencias son fundamentales para los docentes en la era digital, ya que una permite analizar críticamente y gestionar los mensajes mediáticos, mientras que la otra brinda habilidades para utilizar las herramientas y recursos digitales en el aula. En este sentido las competencias digitales y mediáticas son complementarias entre sí y se necesita de ambas para contar con docentes actualizados y que promuevan el pensamiento crítico en sus estudiantes en una sociedad digital. No obstante, en el estudio realizado por González y Gutierrez (2017) se puso en evidencia

que las CM son relegadas por las CD, ya que mientras la educación y promoción de CDD va en aumento, las CM poseen menor atención en las políticas educativas. Por tanto, no están presentes en los planes de estudio del profesorado ni en la formación continua. Los autores indican que resulta incongruente que diversos estudios manifiestan que ambas tienen el mismo nivel de importancia, pero que en diferentes partes del mundo solo se invierte en desarrollar una de estas.

Lo descrito anteriormente, se evidencia en el contexto peruano. El desempeño 23 del Marco del Buen Desempeño docente precisa que un docente peruano es capaz de “utilizar recursos y tecnologías diversas y accesibles, y el tiempo requerido en función del propósito de la sesión de aprendizaje” (Minedu, 2012, p. 41). Asimismo, el currículo nacional, propone la competencia “Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC” (Minedu, 2016, p. 325).

Ambas, se refieren al progreso de la CD tanto en docentes y estudiantes. Sin embargo, no existe desde las políticas educativas propuestas para el fomento de la educación mediática. En ese sentido, se recalca la necesidad de apostar por nuevas intervenciones educativas que conciban a la CD y CM como innovaciones en el asunto de enseñanza-aprendizaje y se garantice que los docentes respondan a las demandas actuales en la cual se desenvuelve el alumnado y contribuyan en la construcción de una ciudadanía digital rodeada de medios (Fraillon y Rožman, 2025).

Los resultados obtenidos se alinean con los hallazgos de Palomino (2022) y Dávila et al. (2023). Ambos estudios, desarrollados en Perú, evidencian una

correlación positiva entre las CD con el dominio de las TIC y las habilidades mediáticas. En específico, Palomino (2022) identificó un alta entre las CD, el desempeño de los docentes y las CM, lo cual concuerda con la afirmación actual sobre cómo ambas competencias potencian una enseñanza significativa.

No obstante, lo señalado también permite establecer un contraste con los aportes de Mateus y Quiroz (2021), quienes destacaron que, aunque el profesorado reconoce la importancia tanto de las CD y CM, en la práctica, estas últimas suelen ser marginadas. Este desfase entre lo ideal y lo real también se observa en el Marco del Buen Desempeño Docente (Minedu,2014), mientras que se promueve explícitamente el desarrollo de CD, no ocurre lo mismo con la educación mediática.

5.2 Relación entre las CDD y las dimensiones de la CM

5.2.1 Relación entre las CDD y la dimensión lenguajes

Los resultados obtenidos evidencian una relación significativamente alta entre las CDD y la dimensión lenguajes dentro de las CM. Ferrés y Piscitelli (2012) sostienen que esta dimensión incluye el conocimiento, uso y capacidad de interpretación de los mensajes característicos de los medios de comunicación y las tecnologías digitales. Por tanto, los docentes con competencias digitales avanzadas muestran una mayor destreza para decodificar y utilizar estos lenguajes en sus prácticas pedagógicas, lo cual genera espacios de formación más pertinentes y efectivos para sus alumnos.

Por otro lado, Area et al. (2016) subrayan que las CD no solo se refieren al uso de materiales tecnológicos, abarcan también un dominio crítico y creativo

de los lenguajes mediáticos. Esto implica que los docentes con formación en CD son más propensos a integrar de manera intencional y reflexiva estos lenguajes en la planificación y elaboración de recursos educativos, alineando su práctica con las exigencias comunicativas de la sociedad actual.

Asimismo, Buckingham (2007) argumenta que las CM, especialmente la dimensión lenguajes, son fundamentales para que los educadores no solo enseñen con tecnología, sino también sobre tecnología, permitiendo a los estudiantes comprender y participar críticamente en el ecosistema mediático. En este contexto, las CDD funcionan como un medio para fomentar la alfabetización mediática entre los estudiantes, integrando efectivamente el dominio técnico con el semiótico.

Además, Hobbs (2010) refuerza esta visión al afirmar que los educadores tienen la capacidad de interpretar y producir mensajes utilizando múltiples lenguajes mediáticos, lo cual solo es viable si se consolidan sus CD. Finalmente, los resultados se relacionan con lo visto en Reffray (2023) quien evidenció carencias en la comprensión y producción de mensajes mediáticos, lo que justifica la necesidad de fortalecer ambas competencias. Asimismo, Gálvez et al. (2020) y Labio et al. (2020) destacaron que el dominio de los lenguajes mediáticos está ligado a un pensamiento crítico más desarrollado en los docentes. Por lo tanto, se reafirma que las CDD potencian la dimensión lenguajes dentro de las CM.

5.2.2 Relación entre las CDD y la dimensión tecnología

La relación entre las CDD y la dimensión tecnológica de las CM se refleja en la destreza de los maestros para incorporar de efectivamente las

herramientas digitales en sus prácticas pedagógicas. De acuerdo con Redecker y Punie (2017), las competencias digitales son fundamentales para que los educadores puedan innovar en su enseñanza mediante el uso de tecnologías, permitiéndoles adaptarse a entornos digitales que son cada vez más complejos y variados.

Por otra parte, las CM, que incluyen el saber y la habilidad para examinar, valorar y crear contenidos mediante medios digitales, están fuertemente relacionadas con la dimensión tecnológica, ya que requieren una comprensión profunda de las herramientas digitales y su potencial educativo. En este contexto, Ferrés y Piscitelli (2012) subrayan que las CM son una extensión de las CD, ya que implican no solo el uso técnico de estas herramientas, sino también una reflexión crítica sobre el contenido y su influencia en los estudiantes.

De igual manera, Bates (2019) indica que el educador actual debe actuar como un facilitador digital. Esto implica crear y compartir contenidos de forma ética y crítica. La asociación entre las CD y la dimensión tecnológica se manifiesta cuando los docentes, a través de su conocimiento digital, fomentan en los estudiantes un uso reflexivo y responsable de las herramientas tecnológicas. Según este enfoque, los educadores que tienen un buen dominio de la tecnología no solo son capaces de emplearla, sino que también pueden ajustarse a las exigencias del contexto educativo que está influenciado por los medios digitales (Area y Adell, 2021).

Los resultados coinciden con los antecedentes señalados, tales como Orosco et al. (2024) y Dávila et al. (2023), quienes demuestran que un mayor desarrollo de las CDD se traduce en una mayor diversidad y eficacia en las

prácticas pedagógicas, aunque evidencian debilidades en dimensiones específicas como la alfabetización digital y la comunicación. De igual forma, Hernández et al. (2024) y Gutiérrez et al. (2022) evidencian que, aunque los futuros docentes se perciben con un nivel intermedio de competencias, persiste una insuficiente apropiación tecnológica crítica, coincidiendo con la necesidad de fortalecer la reflexión sobre el uso pedagógico de los medios digitales.

5.2.3 Relación entre las competencias digitales docentes y la dimensión procesos de interacción

En cuanto al análisis realizado entre las CDD y la dimensión procesos de interacción se encontró que existe una asociación significativa, positiva alta. Al respecto, Ferrés y Piscitelli (2012) indican que esta dimensión se enfoca en la destreza de establecer relaciones significativas en entornos digitales y promover diálogos colaborativos y participativos, elementos esenciales en la educación del siglo XXI. En esa misma línea, Alexander (2006) precisa que las tecnologías digitales modifican las interacciones entre docentes y estudiantes, favoreciendo estilos de aprendizaje centrados en la co-construcción del conocimiento. Por tanto, las CDD son fundamentales, ya que permiten diseñar actividades que fomentan la participación en entornos digitales.

Por su parte, Cabero y Barroso (2016) destacan que la CD no solo implica el manejo técnico de herramientas, sino también la capacidad de promover procesos interactivos, colaborativos y éticos en el ámbito educativo. En este contexto, la interacción mediada por tecnologías se convierte en un vehículo esencial para el desarrollo de CM, especialmente en lo que se refiere a los procesos de interacción. Complementariamente, la teoría de los entornos

personales de aprendizaje (PLE), propuesta por Castañeda y Adell (2013), ofrece un marco significativo al señalar que las CDD requieren enfocarse en la generación de espacios donde los alumnos puedan interactuar, intercambiar y reflexionar de manera autónoma y cooperativa.

Este enfoque está íntimamente relacionado con la dimensión de interacción, ya que requiere que los docentes diseñen ecosistemas educativos ricos en oportunidades para la comunicación y la colaboración. En resumen, los hallazgos sugieren que la relación entre las CDD y la dimensión de procesos de interacción dentro de las competencias mediáticas es crucial para promover un aprendizaje dinámico y participativo.

Los resultados obtenidos para esta dimensión coinciden parcialmente con Gutiérrez et al. (2022) y Labio et al. (2020), quienes evidencian la importancia de fortalecer las CDD como base para fomentar interacciones significativas en entornos digitales, lo que refuerza la asociación alta encontrada en este punto. Asimismo, Fernández (2023) destaca que, aunque muchos docentes reconocen la relevancia de las CDD y CM, persiste una falta de claridad conceptual, lo que podría limitar su aplicación en la promoción de procesos de interacción pedagógica.

5.2.4 Relación entre las CDD y la dimensión producción y difusión

Respecto a las CDD y la dimensión producción y difusión existe una asociación significativa y moderada. Lo cual muestra que la conexión entre ambas es de suma importancia en el contexto educativo actual donde el uso de tecnologías está intrínsecamente relacionado con la capacidad de crear y compartir contenido relevante. Al respecto, Área (2020) señala que las CD

abarcan habilidades para seleccionar, producir y distribuir recursos educativos digitales de manera ética y creativa, lo que se alinea directamente con la dimensión de producción y difusión mediática. Este autor destaca que los docentes deben pasar de consumidores a prosumidores, es decir, ser capaces de generar contenidos significativos y adaptados a su contexto.

Asimismo, Pérez y Varis (2010) argumentan que la CM implica una formación crítica y activa que capacita a los individuos para actuar como ciudadanos digitales. En el sector educativo, esto se traduce en la habilidad de utilizar herramientas tecnológicas para crear contenidos que fomenten un aprendizaje significativo y que puedan ser compartidos en redes digitales, fortaleciendo así la interacción educativa y la construcción colaborativa del conocimiento.

De manera similar, Ferrari (2013), en su modelo DigComp, resalta que la producción y difusión de contenidos digitales son competencias esenciales para desarrollar una cultura digital inclusiva. Este autor indica que los docentes que dominan estas habilidades tienen el potencial de influir positivamente en sus estudiantes, promoviendo prácticas mediáticas responsables y creativas.

Finalmente, la investigación realizada por Jenkins et al. (2016) sobre nuevas alfabetizaciones subraya la relevancia de las prácticas colaborativas y la difusión de contenidos como componentes fundamentales para una participación activa en la cultura digital. Este enfoque refuerza la idea de que las CDD se entrelazan naturalmente con la dimensión de producción y difusión, ya que ambas requieren un entendimiento profundo de las dinámicas presentes en los entornos digitales.

Los resultados obtenidos afirman con lo propuesto con Fernández (2023) y Gálvez et al. (2020), antecedentes de este estudio, quienes mencionan que, aunque algunos docentes aún no tienen claridad sobre los alcances de las CDD, reconocen su relevancia en la formación de ciudadanos digitales críticos. Esto concuerda también con las ideas de Area (2020) y Ferrari (2013) sobre el rol activo del docente como prosumidor. Así también, Labio et al. (2020) destacan la necesidad de que los maestros refuercen habilidades para crear y compartir contenidos significativos en entornos digitales, como parte de un consumo de mediático de manera regulada y segura. Por lo tanto, los hallazgos empíricos respaldan la relación significativa entre las CDD y la capacidad de producir y difundir contenidos, especialmente en contextos educativos contemporáneos.

5.2.5 Relación entre las CDD y la dimensión estética

Según los resultados se evidencia una relación significativa entre ambas variables. Por tanto, la conexión entre las CDD y la dimensión estética de las CM se fundamenta en la destreza de los educadores para generar y emplear recursos digitales que sean tanto funcionales como visualmente atractivos y emocionalmente significativas. Buckingham (2007) sostiene que el componente estético en la alfabetización mediática es esencial, ya que el diseño visual y la narrativa audiovisual impactan directamente en la experiencia de aprendizaje y en la motivación del estudiante.

Eisner (2003) argumenta que fomentar una sensibilidad estética en el ámbito educativo potencia la creatividad y el pensamiento examinador de los alumnos. En este contexto, los docentes que poseen CD avanzadas pueden elaborar contenidos que no solo cumplen con objetivos pedagógicos, sino que

también estimulan el pensamiento crítico a través de su dimensión estética, contribuyendo a crear entornos de aprendizaje más enriquecedores.

En un análisis más reciente, Puentedura (2013), mediante el modelo SAMR, destaca que la integración de herramientas digitales transforma las experiencias educativas, abarcando también el aspecto estético. Esto incluye la creación de materiales interactivos y visualmente atractivos que aumentan el compromiso del estudiante con el contenido.

Por otro lado, Mishra y Koehler (2006), en su modelo TPACK, enfatizan que el conocimiento tecnológico debe entrelazarse con el pedagógico y el disciplinar para generar recursos educativos eficaces. La dimensión estética se manifiesta cuando los docentes logran desarrollar materiales que no solo transmiten información, sino que también capturan la atención del estudiante a través de diseños innovadores y atractivos. Así, las competencias digitales docentes, al integrarse con la dimensión estética, fortalecen la capacidad de los educadores para diseñar y presentar contenidos mediáticos que fomenten experiencias educativas más completas, combinando funcionalidad, belleza y efectividad pedagógica.

Así también, si bien la mayoría de los antecedentes como las de Hernández et al. (2024), Gutiérrez et al. (2022) y Orosco et al. (2024) evidencian niveles intermedios o bajos en las CDD y CM, no abordan con suficiente profundidad el componente estético como dimensión formativa específica. No obstante, el estudio de Refray (2023) advierte limitaciones explícitas en la comprensión de los lenguajes mediáticos y en la creación de mensajes visuales, lo cual valida la relevancia de integrar esta dimensión en la formación docente.

Asimismo, Fernández (2023) reconoce la necesidad de fortalecer la alfabetización mediática desde un enfoque más integral. En este sentido, los hallazgos respaldan la propuesta de que una adecuada integración estética puede enriquecer la práctica docente, aunque esta aún no se explora ampliamente en los estudios revisados.

5.2.6 Relación entre las CDD y la dimensión ideología y valores

La relación entre las CDD y la dimensión de ideología y valores es significativa y alta, ya que se basa en la responsabilidad ética y crítica que estos educadores deben asumir al interactuar con los entornos digitales. Mateus et al. (2022) argumenta que la educación mediática tiene un componente crítico fundamental que busca desentrañar los mensajes ideológicos y los valores implícitos en los contenidos mediáticos, lo cual es esencial para formar ciudadanos reflexivos y responsables.

Por su parte, Livingstone (2004) destaca que las CM deben ser vistas como prácticas sociales que promueven la alfabetización crítica. Esto, implica fomentar el análisis de los valores y perspectivas subyacentes en los medios. Las CDD les permiten seleccionar, crear y utilizar materiales que alineen estos principios con la ética profesional y los valores educativos.

Por otro lado, Giroux (2011) sostiene que el rol de los educadores en la era digital debe trascender la mera transmisión de conocimientos técnicos, convirtiéndose en facilitadores de una pedagogía crítica que examine cómo los medios reflejan y refuerzan estructuras de poder. Las CDD, al estar relacionadas con la dimensión de ideología y valores, les permiten abordar estos temas de manera significativa en sus aulas.

Además, Hobbs (2010) señala que la alfabetización mediática se fundamenta en cinco competencias clave, entre las cuales resalta la capacidad de evaluar críticamente los mensajes mediáticos, identificando su intención, perspectiva y posibles sesgos. Para los docentes, esta habilidad está intrínsecamente relacionada con sus CD, ya que a través de estas pueden mediar, contextualizar y reorientar los contenidos en función de valores educativos inclusivos y democráticos.

Finalmente, a partir del análisis entre los resultados de esta dimensión y los antecedentes, puede afirmarse que existe una coincidencia general con la relación establecida, ya que, los estudios de Hernández et al. (2024) y Reffray (2023) coinciden en señalar que los futuros docentes perciben en niveles intermedios de CDD y CM, lo cual sugiere un potencial aún no consolidado para integrar una perspectiva crítica en los entornos digitales. Asimismo, Gutiérrez et al. (2022) y Orosco et al. (2024) muestran que, pese al reconocimiento de la importancia de estas competencias, persiste una brecha entre la autopercepción y la capacidad real para abordar críticamente los mensajes mediáticos. En conjunto, estos hallazgos refuerzan la necesidad de formación sistemática en CDD vinculadas con el análisis crítico de valores e ideologías en medios digitales.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 Conclusiones

1. Existe una relación significativa entre las CDD y las CMD en los docentes de EBR de Lima metropolitana. La relación es alta ($Rho = .812$).
2. Existe una relación significativa entre las CDD y la dimensión lenguajes de la variable competencias mediáticas en los docentes de EBR de Lima metropolitana. Además, esta relación es alta ($Rho = .833$).
3. Existe una relación significativa entre las CDD y la dimensión tecnología de la variable competencias mediáticas en los docentes de EBR de Lima metropolitana. La relación es alta ($Rho = .837$).
4. Existe una relación significativa entre las CDD y la dimensión procesos de interacción de la variable competencias mediáticas en los docentes de EBR de Lima metropolitana. Esta relación es alta ($Rho = .818$).
5. Existe una relación significativa entre las CDD y la dimensión producción y difusión de la variable competencias mediáticas en los docentes de EBR de Lima metropolitana. Esta relación es moderada ($Rho = .580$).
6. Existe una relación significativa entre las CDD y la dimensión estética de la variable competencias mediáticas en los docentes de EBR de Lima metropolitana. La relación es alta ($Rho = .734$).

7. Existe una relación significativa entre las CDD y la dimensión ideología y valores de la variable competencias mediáticas en los docentes de EBR de Lima metropolitana. Esta relación es moderada ($Rho = .667$).

6.2 Recomendaciones

Para estudios posteriores

- Ejecutar investigaciones similares en distintas zonas del país, considerando escuelas públicas y privadas, así como también, todos los niveles educativos, con la misma cantidad o mayor a la muestra presentada en esta investigación.
- Realizar estudios cualitativos o mixtos en el que no solo se vean la percepción de los niveles de las competencias, sino también, las prácticas pedagógicas de estas; ello ayudará en contrastar la información y certificar que los niveles que se demuestran en el estudio logran ser coherentes con la realidad educativa.
- Realizar estudios experimentales considerando ambas variables, a través de un programa en donde se midan las competencias tanto digitales como mediáticas de los docentes con un pre o post test, de esta manera, se podrá medir el nivel de impacto que tiene una capacitación tanto de las dimensiones como de las variables a nivel en general.

Para las escuelas de educación básica regular

- Brindar espacios de capacitación docente para que estos puedan incrementar la comprensión de ambas variables, necesarias para un aprendizaje de los estudiantes.

- Invitar a los docentes que refuercen sus prácticas educativas con ayuda de las tecnologías educativas y los medios comunicativos, adaptándose a la realidad de la escuela, ya que estos incentivan el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, importante para una sociedad del conocimiento y rodeada de un contenido mediático de manera constante.
- Adquirir una cultura digital en dónde se manifieste el uso constante y natural de las tecnologías para el bien de la educación, de esta manera se podrán incluir políticas de seguridad de datos, daños y perjuicios que defiendan a algún miembro de la comunidad educativa realizada a través de la virtualidad o con algún instrumento mediático, como las redes sociales.

Para los docentes de educación básica regular

- Participar en comunidades de aprendizaje profesional (webinars), estos espacios permiten a los docentes interactuar con otros colegas de diversos contextos, compartir metodologías innovadoras, intercambiar recursos y desarrollar competencias de manera colaborativa. Asimismo, sirven como espacios de apoyo emocional y profesional, especialmente en contextos educativos con recursos limitados.
- Definir metas claras de aprendizaje, graduales y progresivas. Esta estrategia permitirá que los docentes se enfoquen en áreas específicas de mejora, gestionen su tiempo y los recursos a emplear. De esta manera podrán desarrollar sus competencias digitales y mediáticas de manera estructurada y ordenada.

- Buscar mentorías de colegas que hayan desarrollado ambas competencias para trabajar de manera colaborativa durante la planificación o ejecución de actividades pedagógicas. Esta buena práctica permite recibir orientación y retroalimentación.



REFERENCIAS

- Aguaded, I. (2012). La competencia mediática, una acción educativa inaplazable. *Comunicar*, 39, 7-8. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-01-01>
- Alexander, B. (2006). Web 2.0: A new wave of innovation for teaching and learning? *EDUCAUSE Review*, 41(2), 32–44.
- Almaraz, D., Coeto, G., y Camacho, E. (2019). Habilidades sociales en niños de primaria. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 10(19), 191 - 206. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i19.706
- Almazroa, H. y Alotaibi, W. (2023). Teaching 21st Century Skills: Understanding the Depth and Width of the Challenges to Shape Proactive Teacher Education Programmes. *Sustainability*, 15(9), 2-25. <https://doi.org/10.3390/su15097365>
- Almerich, G.; Díaz-García, I.; Cebrián-Cifuentes, S. y Suárez-Rodríguez J. (2018). Estructura dimensional de las competencias del siglo XXI en alumnado universitario de educación. *Relieve*, 24(1), 1-21. <http://doi.org/10.7203/relieve.24.1.12548>
- Alonso, A. (2018). Project-Based Learning to Foster Preservice Teachers' Digital Competence. *Revista latinoamericana de tecnología educativa RELATEC*, 17(1), 9-24. <http://doi.org/10.17398/1695-288X.17.1.9>
- Álvarez, M. (2011). Perfil del docente en el enfoque basado en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 15, 99-107. <https://doi.org/10.15359/ree.15-1.7>
- Ananiadou, K. y Claro, M. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. *OECD*, (41), 4-33.
- Antoñanzas, A, y Gimeno, L. (2022). Los determinantes sociales de la salud y su influencia en la incidencia de la COVID-19. Una revisión narrativa. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 15(1), 24-34.
- Aparicio, O., Ostos, O., y Von Feigenblatt, O. (2023). Competencia digital y desarrollo humano en la era de la Inteligencia Artificial. *Hallazgos*, 20(40), 217-235. <https://doi.org/10.15332/2422409X.9254>
- Area, M. (2020). *La competencia digital docente: Marco de referencia y propuesta de formación*. Síntesis.
- Area, M., y Adell, J. (2021). Tecnologías Digitales y Cambio Educativo. Una Aproximación Crítica. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 19(4), 83-96.

- Area, M., y Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista Española de Documentación Científica*, 35, 46-74. <https://doi.org/10.3989/redc.2012.mono.977>
- Area-Moreira, M., Hernández-Rivero, V., y Sosa-Alonso, J. J. (2016). *Alfabetización digital y competencias informacionales. Claves para la inclusión digital*. Síntesis.
- Argibay, J. (2009). Muestra de investigación cuantitativa. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 13(1), 13-29.
- Attewell, P. (2009). ¿Qué es una competencia? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (16), 21-43. <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135012677003.pdf>
- Ávila, L. R., y Cortés, J. A. (2017). *La competencia mediática en docentes universitarios. Una experiencia de formación*. Memoria Electrónica del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa- COMIE, (1- 14). Temática 8: Procesos de Formación. San Luis Potosí, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1133.pdf>
- Bates, A. (2019). *Teaching in a Digital Age* (2nd ed.). Vancouver.
- Binkley, M., Erstad, O., Hermna, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., y Rumble, M. (2012). Defining 21st century skills. En P.E. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.) *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17–66). Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2
- Bisquerria, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación*, 21(10), 61-82.
- Bratianu, C., Hadad, S. y Bejinaru, R. (2020). Paradigm shift in business education: a competence-based approach. *Sustainability*, 12(4), 2-17.
- Buckingham, D. (2007). Schooling the digital generation. *Medienimpulse*, 59, 5-20.
- Burgos, N. (2019). *Evolución de los medios tradicionales a cibermedios en Ecuador* [Tesis de grado, Universidad Técnica de Babahoyo]. <http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/6319>
- Butcher, N. (2019). *Unesco ICT Skills Framework*. Unesco.
- Cabero, J. y Palacios, A. (2021). Metareflexão na competência de ensino digital: análise de estruturas de competência. *Revista Panorâmica*, 32. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/101703/1239-19193037-1-SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Cabero, J., Gutierrez, J. Palacios, A. y Barroso, J. (2020). Development of the Teacher Digital Competence Validation of DigCompEdu Check-In Questionnaire in the University Context of Andalusia. *Sustainability*, 12(15), 1-14; <https://doi.org/10.3390/su12156094>
- Cabero, J., Romero, R., Barroso, J., y Palacios, A. (2020). Marcos de Competencias Digitales Docentes y su adecuación al profesorado universitario y no universitario. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 4(2), 137-158. <https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i2.pp137-158>
- Cabero, J., y Barroso, J. (2016). La competencia digital del profesorado: Dimensiones y enseñanzas. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 20(1), 31–47.
- Caena, F., y Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu). *European Journal of Education*, 54 (3), 356-369.
- Castañeda, L., Esteve, F. y Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (56), 2-20. <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/6>
- Castañeda, L., y Adell, J. (2013). Entornos personales de aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red. En L. Castañeda & J. Adell (Eds.), *Entornos personales de aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 11–28). Marfil.
- Cerón, J. (2021). La programación para niños: perspectivas de abordaje desde el pensamiento lógico matemático. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 2(1), 101–122. <https://doi.org/10.51660/ripie.v2i1.70>
- Chen, R., y Sharma, S. (2015). Learning and self-disclosure behavior on social networking sites: the case of Facebook users. *European Journal of Information Systems*, 24(1), 93–106. <https://doi.org/10.1057/ejis.2013.31>
- Comisión Europea (2011). *Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe. Final Report*. Autor.
- Comisión Europea (2012). *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy. Eurydice Report*. Autor.
- Comisión Europea (2018). *Propuesta de Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Autor.
- Comisión Europea (2019). *The changing world of work and skills in the digital age. The European Commission's science and knowledge service*. Autor.

- Comisión Europea (2022). *Acerca de SELFIE*. Autor.
- Conde del Río, M., Pullaguari, K. y Prada, O. (2019). Comparativa de la competencia mediática en comunicación política vía Twitter durante las campañas electorales de candidatos presidenciales en España, Ecuador y Colombia. *Contratexto*, (32), 41-70.
- Cóndor, B. y Remache, M. (2019). La evaluación al desempeño directivo y docente como una oportunidad para mejorar la calidad educativa. *Cátedra*, 2(1), 116–131. <https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1436>
- Congreso de la República (2003). *Ley General de Educación [LGE]. Ley 28044*. Autor.
- Consejo Nacional de Educación (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021: La educación que queremos para el Perú*. Autor.
- Contreras, F., Gil, J., y Sierra, F. (2018). Competencias Digitales y Mediáticas para una ciudadanía crítica. Una reflexión activa desde el arte y la tecnología. En M. Rodríguez, R. García (Coord.), *Competencias mediáticas para una ciudadanía crítica* (pp. 29 - 37). Egregius.
- Cortés, J, Marín, R., y Guzmán, I. (2015). Competencias mediáticas en docentes, base para la construcción de ciudadanía. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, (29), 5-25.
- Cruz, Y., Mateo-Berganza, Xhardez, V., Ramallo, V., y De Marco, C. (2022), "Hacia una transformación digital del sector educativo: aprendizajes de la virtualización de emergencia", BID, División de Educación, *Nota técnica N° IDB-TN-02409*. <http://dx.doi.org/10.18235/0003958>
- Dávila, R., Pasquel, A., Cribillero, M., Arroyo, V., y Bustamante, R. (2023). Competencia digital docente y tecnologías de información y comunicaciones en profesores universitarios. *Revista Conrado*, 19(90), 146-156.
- Díaz, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28(111), 7-36.
- Díaz, I., Cebrián, S. y Fuster, I. (2016). Las competencias en TIC de estudiantes universitarios del ámbito de la educación y su relación con las estrategias de aprendizaje. *Relieve*, 22(1),1-24.
- Ecozap (2022, 25 de marzo). Los desafíos ambientales más importantes que afronta nuestro planeta. *Ecozap*. <https://ecozap.es/conservacion-biodiversidad/los-desafios-ambientales-mas-importantes-que-afronta-nuestro-planeta/>
- Education and Training Foundation. (2019). *Digital Teaching Professional Framework. Taking Learning to the Next Level*. JISC.

- Eisner, E. (2003). The arts and the creation of mind. *Language arts*, 80(5), 340-344.
- Espejo, G. (2023). Acciones políticas más allá de la pandemia. Reseña del libro Estado, sociedad y pandemia: ya nada va a ser igual. *VITAM. Revista de investigación en humanidades*, 7(2), 91-97.
- Esquerre, L. y Pérez, M. (2020). Retos del desempeño docente en el siglo XXI: una visión del caso peruano. *Revista Educación*, 45(2), 1-21. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43846>
- Esteve, F., Castañeda, L., Adell, J. (2018). Un Modelo Holístico de Competencia Docente para el Mundo Digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32. <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/174771>
- Faiella, F., Mannese, E., Savarese, G., Plutino, A., y Lombardi, M. (2019). Eye-tracking glasses for improving teacher education: the e-Teach project. *Research on Education and Media*, 11(1), 85-92.
- Fernández, A. (2023). *Educación mediática, competencia digital, formación del profesorado en TIC y medios*. [Tesis de licenciatura, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/60580/TFG-B.%202043.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe*. <https://ec.europa.eu/jrc/sites/default/files/lb-na-26035-enn.pdf>
- Ferrari, A., Punie, Y. y Redecker, C. (18-21 de septiembre de 2012). Understanding digital competence in the 21st century: An analysis of current frameworks. [Resumen de presentación]. European Conference on Technology Enhanced Learning en Springer, Berlin, Heidelberg.
- Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 15(29), 100-107. <https://doi.org/10.3916/C29-2007-14>
- Ferrés, J. (2011). La educación mediática en la encrucijada. Conexiones: *Revista Iberoamericana de Comunicación*, 3 (1), 37-52.
- Ferrés, J., y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 19(38), 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Flores, C. y Roig, R. (2019). Factores personales que inciden en la autovaloración de futuros maestros sobre la dimensión pedagógica del uso de TIC. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(27), 151-171. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.27.345>

- Fraillon, J., & Rožman, M. (2025). *IEA International Computer and Information Literacy Study 2023: Assessment Framework* (p. 87). Springer Nature.
- Gálvez, M., Gertrudix, M. y García, F. (2020) Datos abiertos y educación: Formación de docentes en la sociedad digital. *Páginas de Educación*, 13(20), 1-20. <https://doi.org/10.22235/pe.v13i2.1913>
- Gamboa, J. (2018). Evolución de las metodologías y modelos utilizados en el desarrollo de software. *INNOVA Research Journal*, 3(10), 20-33.
- García, D. (2020). *Estado, sociedad y pandemia: ya nada va a ser igual*. FLACSO.
- García, R. y Bonilla, M. (2020). Alfabetización mediática y discapacidad: una apuesta necesaria para la inclusión social y digital. En P. Muñoz. (Ed.). *Discapacidad y TIC: estrategias de equidad, participación e inclusión* (pp. 60-95). Universidad Santiago de Cali.
- García, R., Matos, A., Arenas, A., y Ugalde, C. (2020). Alfabetización mediática en Educación Primaria. Perspectiva internacional del nivel de competencia mediática. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 58, 217-236. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.74535>
- García, R., Pérez, A., y Torres, Á. (2018). *Educar para los nuevos medios. Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital*. Universitaria Abya-Yala.
- Generalitat de Catalunya (2018). *Competència digital docent del professorat de Catalunya*. https://repositori.educacio.gencat.cat/bitstream/handle/20.500.12694/229/competencia_digital_docent_del_professorat_de_catalunya_2018.pdf
- Girón, V., Cózar, R. y Gonzalez, J. (2019). Analysis of self-perception on the level of teachers' digital competence in teachers training. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 22(3), 193–218.
- Giroux, H. (2011). *On Critical Pedagogy*. Continuum.
- Gómez, J. y Llamosa, L. (2009). Utilización del teorema del límite central en el cálculo de la incertidumbre de medición. *Scientia Et Technica*, 15(42), 288-293.
- González, E., López, M., González, S., García, G. y Álvarez, T. (2020). Principales consecuencias para la salud derivadas del uso continuado de nuevos dispositivos electrónicos con PVD. *Revista Española de Salud Pública*, 93, 1-11.
- Gozálvez, V., González, N., y Caldeiro, M. Carmen. (2014). La competencia mediática del profesorado: un instrumento para su evaluación. *Revista*

electrónica de investigación educativa, 16(3), 129-146.
<https://hdl.handle.net/20.500.12799/3199>

- Gujarati, D. y Porter, D. (2010). *Econometría*. McGraw Hill.
- Gutiérrez, A., Pinedo, R. y Gil, C. (2022). Competencias TIC y mediáticas del profesorado. Convergencia hacia un modelo integrado AMI-TIC. *Comunicar*, 30(70), 21-33. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-02>
- Guzmán, F. (2012). El concepto de competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(4), 1-13. <https://doi.org/10.35362/rie6041289>
- Hager, P. y Gonczi, A. (1996). What is competence? *Medical Teacher*, 18(1), 15-18.
- Herbas, B. y Rocha, E. (2018). Metodología científica para la realización de investigaciones de mercado e investigaciones sociales cuantitativas. *Revista Perspectivas*, 42, 123-160.
- Hernández, J., Castro, M., Figueroa, S. (2024). Alfabetización mediática, informacional y digital: autopercepción de los docentes en formación de telesecundaria en México. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 47(2), 1-13. <https://doi.org/10.17533/udea.rib.v47n2e353714>
- Hernández, R. y Mendoza T. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: Connecting culture and classroom*. Corwin Press.
- INTEF (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado.
- ISTE (2018). *Crosswalk: Future Ready Librarians Framework and ISTE Standards for Educators*. International Association for Technology in Education.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A. J. (2016). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. The MIT Press.
- Jiménez, D., Muñoz, P. y Sánchez, F. (2021). La Competencia Digital Docente, una revisión sistemática de los modelos más utilizados. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (10), 105-120. <https://doi.org/10.6018/riite.472351>
- Joris, M., Simons, M. y Agirdag, O. (2021). Citizenship-as-competence, what else? Why European citizenship education policy threatens to fall short of its aims. *EERJ European Educational Research Journal*, 20(1), 484-503. <https://doi.org/10.1177/1474904121989470>

- Labio, A., Romero-Domínguez, L., García-Orta, M. y García-Prieto, V. (2020). Competencia digital informacional, alfabetización mediática y periodismo. Un análisis de caso a través del proyecto “La Prensa en las escuelas”, *Icono 14*, 18 (2), 58-83. doi:10.7195/ri14.v18i1.1387
- Larraz, V. (2013). La competència digital a la universitat [Tesis doctoral, Universitat d'Andorra]. <http://hdl.handle.net/10803/113431>
- Le Deist, F. D. y Winterton, J. (2005). What Is Competence? *Human Resource Development International*, 8(1), 27–46. <https://doi.org/10.1080/1367886042000338227>
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The communication review*, 7(1), 3-14.
- López, E. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(1), 311-322.
- López, J. (2019). *EL FENÓMENO DE LOS EDUTUBERS Estudio sobre las habilidades comunicativas de los youtubers educativos más populares* [Tesis doctoral, Universidad Austral]. <https://rii.austral.edu.ar/handle/123456789/874>
- López, M., León, M. y Pérez, M. (2018). El enfoque por competencias en el contexto universitario español. La visión del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 529-545. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.314351>
- López, V. y López, M. (2019). Evaluación al desempeño docente: concepto, sentido e implicaciones en la instrumentalización. *Rleei*, 3(1), 21–32.
- López, P. y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Universitat Autònoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2015/131468/metinvsocuan_cap3-5a2015.pdf
- Lozano, M., Sanahuja, A., y Benet, A. (2018). La competencia mediática, factor clave en la construcción de la escuela intercultural inclusiva. En M. Rodríguez, R. García (Coord.), *Competencias Digitales y Mediáticas para una ciudadanía crítica* (pp. 39 - 54). Egregius.
- Manrique, J., Romero, Y. y Fernández, A. (2017). Competencia mediática en Colombia: Marcos de referencia para un diagnóstico. *Revista Nexus Comunicación*, (21), 6-33. <https://doi.org/10.25100/nc.v0i21.5904>
- Martuccelli, D. (2009). La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción. *Diversia*, (1), 99-128.

- Mateus J. C. (2017). La educación mediática en la universidad española. *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 991-992.
- Mateus, J. y Hernández, W. y Figueras, M. (2019). Validación de un Instrumento de Autopercepción de Competencia Mediática para Docentes en Formación. *Cultura y Educación*, 31(2), 450-464.
- Mateus, J. y Quiroz, M. (2021). La “Competencia TIC” desde la mirada de docentes de secundaria: más que habilidades digitales. *Revista peruana de investigación educativa*, 13(14), 8-23.
<https://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE/article/view/266>
- Mateus, J., Andrada, P., González, C., Ugalde, C., y Novominsky, S. (2022). Perspectivas docentes para una agenda crítica en educación mediática post COVID-19.: Estudio comparativo en Latinoamérica. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 30(70), 9-19.
- Mattsson, S., Salunke, O., Fast-Berglund, Å., Li, D., y Skoogh, A. (2018). Design concept towards a human-centered learning factory. *Procedia Manufacturing*, 25, 526–534.
<https://doi.org/10.1016/j.promfg.2018.06.121>
- Medrano, H. y Molina, S. (2010, del 13 al 15 de septiembre). Desempeño profesional de docentes del Siglo XXI [conferencia]. *Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021*, Buenos Aires, Argentina.
- Minedu (2014). *Marco del Buen Desempeño Docente*. Autor.
- Minedu (2016-a). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Autor.
- Minedu (2016-b). *Programa curricular de educación inicial*. Autor.
- Minedu (2016-c). *Programa curricular de educación primaria*. Autor.
- Minedu (2016-d). *Programa curricular de educación secundaria*. Autor.
- Minedu (2019). *Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente*. Autor.
- Miranda, S. y Ortiz, J. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), e064.
<https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Mishra, P., y Koehler, M. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Morales, M., Rivoir, A., Lázaro, J., y Gisbert, M. (2020). ¿Cuánto importa la competencia digital docente? Análisis de los programas de formación

- inicial docente en Uruguay. *Innoeduca International, Journal of Technology and Educational Innovation*, 6(2), 128-140.
- Moreira, P., y Venegas, L. (2020). Desarrollo de competencias comunicativas del idioma inglés. *Dominio de las Ciencias*, 6(4), 1292-1303.
- Morphew, V. (2012). *A Constructivist Approach to the National Educational Technology Standards for Teachers*. International Society for Technology in Education (ISTE).
- Naciones Unidas. (2022, 2 de marzo). La pandemia de COVID-19 dispara la depresión y la ansiedad. *Noticias ONU*. <https://news.un.org/es/story/2022/03/1504932>
- Nieto, E. (2018). *Tipos de investigación*. UNISDG. <http://repositorio.usdg.edu.pe/bitstream/USDG/34/1/Tipos-de-Investigacion.pdf>
- Novalés, A. (2010). *Análisis de regresión*. Universidad Complutense de Madrid. [https://www.ucm.es/data/cont/docs/518-2013-11-13-Analisis de Regresion.pdf](https://www.ucm.es/data/cont/docs/518-2013-11-13-Analisis%20de%20Regresion.pdf)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2019). *Estrategia de Competencias de la OCDE 2019: Competencias para construir un futuro mejor*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e3527cfb-es>
- Orosco, O., Orosco, E., Salguero, G., y Carpio, J. (2024). Competencias digitales y la autoevaluación de los docentes de una universidad peruana. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 8(33), 675–684.
- Ortega, P., Gómez, M., Boumadan, M., y Soto, R. (2022). La competencia mediática del alumnado universitario para crear contenidos digitales. *Innoeduca: international, journal of technology and educational innovation*, 8(2), 69-82.
- Ortega, S. (2011). *Maestros: Autorretrato*. Nexos.
- Ottenbreit, A., Liao, J., Sadik, O., y Ertmer, P. (2018). Evolution of Teachers' Technology Integration Knowledge, Beliefs, and Practices: How Can We Support Beginning Teachers' Use of Technology? *Journal of research on technology in education*, 50(4), 282-304.
- Oxford Learner's Dictionary (s.f.). *Competence*. Recuperado el 4 de octubre de 2024, de <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/us/definition/english/competence?q=competence>

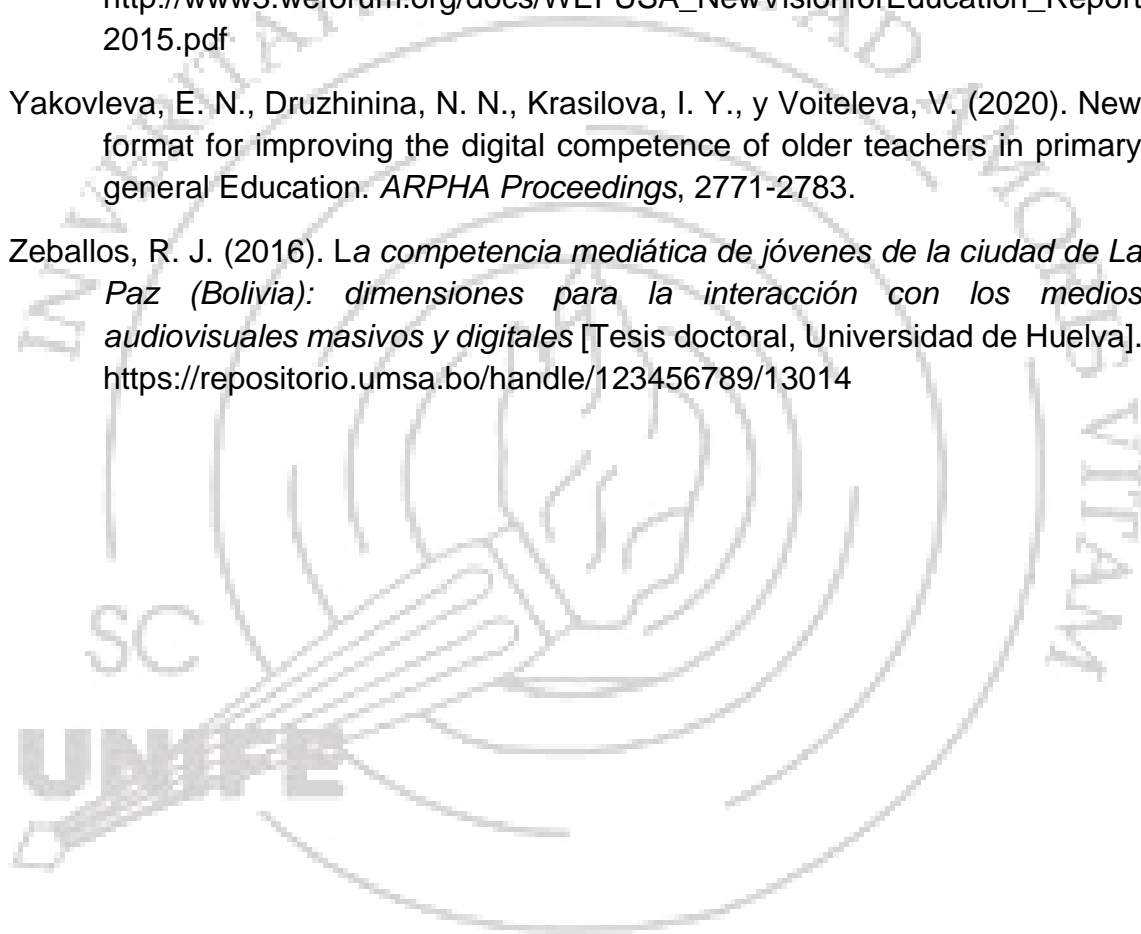
- Pablos, J., y Ballesta, J. (2018). La educación mediática en nuestro entorno: realidades y posibles mejoras. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 32(1), 117-132.
- Padilla, A., Gámiz, V., y Romero, M. (2019) Competencia digital docente: apuntes sobre su conceptualización. *Virtualis*, 10(19), 195-216.
- Padilla, A., y Gámiz, V. (2019). Niveles de desarrollo de la competencia digital docente: una mirada a marcos recientes del ámbito internacional. Innoeduca. *International Journal of Technology and Educational Innovation*, 5(2), 140-150. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7167038>
- Palomino, J. (2022). *Competencia digital y competencia mediática en el desempeño docente de una institución educativa pública de Lima 2021* [Tesis de Doctorado, Universidad Privada César Vallejo]. Repositorio de la UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/83865/Palomino_HJC-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Partnership for 21st Century Skills (2008). *21st Century Skills, Education & Competitiveness. A resource and policy guide.* Autor. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519337.pdf>
- Partnership for 21st Century Skills (2015). *P21 Framework Definitions.* Autor. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf>
- Paz, L., Gisbert, M., y Usart, M. (2022). Competencia digital docente, actitud y uso de tecnologías digitales por parte de profesores universitarios. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 63, 93-130. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.91652>
- Pérez, A., García, R., y Aguaded, I. (2019). Dimensions of digital literacy based on five models of development. *Cultura y Educación*, 31(2), 232-266. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1603274>
- Pérez, J. y Varis, T. (2012). *Alfabetización mediática y nuevo humanismo.* UOC.
- Pérez, J., y Varis, T. (2010). *Media Literacy and New Humanism.* UNESCO Institute for Information Technologies in Education.
- Pérez, J., Cabero, J., y Vilches, L. (2010). *Alfabetización mediática y culturas digitales.* Universidad de Sevilla.
- Pérez, M., y Delgado, Á. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 20(39), 25-34.
- Portugal, R. (2021). Educación y competencias mediáticas frente a la desinformación. *Revista Punto Cero*, 26(42), 56-67.

- Prete, A., y Cabero, J. (2020) El uso del Ambiente Virtual de Aprendizaje entre el profesorado de educación superior: un análisis de género. *Revista de Educación a Distancia*, 20, 65-78. <https://doi.org/10.6018/RED.400061>
- Puentedura, R. (2013). *SAMR: A Contextualized Introduction to Transformation and Design*. <http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2013/10/25/SAMRAContextualizedIntroduction.pdf>
- Radovanović, D., Holst, C., Banerjee Belur, S., Srivastava, R., Vivien Hounghonon, G., Le Quentrec, E., Miliza, J., Winkler, A. y Noll, J. (2020). Digital literacy key performance indicators for sustainable development. *Social Inclusion*, 8(2), 151–167. <https://doi.org/10.17645/SI.V8I2.2587>
- Ralda, A., Lázaro, J., y Holgado, J. (2024) La mejora de la competencia digital docente, avanzando hacia la madurez digital institucional: una revisión sistemática Edutec. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (88), 179-199. <https://doi.org/10.21556/edutec.2024.88.3143>
- Ramírez, M., Mena, J., y Rodríguez, J. (2017). In-service teachers' self-perceptions of digital competence and OER use as determined by a xMOOC training course. *Computers in Human Behavior*, 77, 356-364
- Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños: Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Páginas de Educación*, 9(2), 184-201.
- Real Academia Española (s.f.). Competencia. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 4 de octubre de 2024, de <https://dle.rae.es/competencia>
- Redecker, C., y Punie, Y. (2017). *Digital Competence of Educators DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.
- Reffray, M. (2023). *Taller educativo para el desarrollo de la competencia mediática en estudiantes de una facultad de educación en una universidad privada de lima* [Tesis de Maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio de la USIL. <https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/752111a6-cce4-433f-a16e-d7408966fb9f>
- Reis, C., Pessoa, T. y Gallego-Arrufat, M. J. (2019). Alfabetización y competencia digital en Educación Superior: Una revisión sistemática. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 45-58. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.11274>
- Reyna, A. (2022). Competencias digitales y desempeño docente en los colegios. *Desafíos*, 13(1), 25-36. <https://doi.org/10.37711/desafios.2022.13.1.367>

- Riquelme, I., Cabero, J. y Marín, V. (2022). Validación del cuestionario de Competencia Digital Docente en profesorado universitario chileno. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 165-179.
- Rodríguez, A., Raso, F. y Ruiz, J. (2019). Competencia digital, educación superior y formación del profesorado: un estudio de meta-análisis en la Web of Science. *Pixel-Bit*, (54), 65-81, <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/180507>
- Rodríguez, A., Trujillo, J. y Sánchez, J. (2019). Impacto de la productividad científica sobre competencia digital de los futuros docentes: aproximación bibliométrica en Scopus y Web of Science. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 623-646.
- Rodríguez, J., Rodríguez, R., y Fuerte, L. (2021). Habilidades blandas y el desempeño docente en el nivel superior de la educación. *Propósitos y Representaciones*, 9(1), e1038.
- Román, C. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en américa latina: una mirada en conjunto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2),33-59.
- Romero, J., Rodríguez, E. y Romero, Y. (2013). El trabajo docente: Una mirada para la reflexión. *Perspectivas docentes*, (51), 35-38.
- Ruiz, M. (2020). Análisis de la competencia digital docente del profesorado de colegios rurales agrupado de la provincia de Albacete. *RIITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (8), 1-13. <https://doi.org/10.6018/riite.395721>
- Salas, R., y Salas, J. (2018). Simulador Logic.ly ¿Herramienta tecnológica para facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje sobre las Matemáticas? *Revista Dilemas Contemporáneos*, 5(3), 1-25.
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). *Metodología y Diseños en la Investigación Científica*. Bussines Suport.
- Sang, G., Liang, J., Chai, C., Dong, Y., y Tsai, C. (2018). Teachers' actual and preferred perceptions of twenty-first century learning competencies: a Chinese perspective. *Asia Pacific Education Review*, 19, 307-317. <https://doi.org/10.1007/s12564-018-9522-0>
- Silva, J., Morales, M, Lázaro, J., Gisbert, M., Miranda, P., Rivoir, A., y Onetto, A. (2019). Digital teaching competence in initial training: Case studies from Chile and Uruguay. *Education Policy Analysis Archives*, 27(93), 1-30. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3822>

- Simbaña, M., González, M., Obando, Carolina., & Hinojosa, G. (2022). El juego: una mirada desde los diferentes autores. *593 Digital Publisher CEIT*, 7(6), 145-156.
- Sola, M., Bottaro, L., Fornillo, B. y Wycykier, G. (2022). Transición socioecológica y desafíos societales: hacia un paisaje de alternativas. *Prácticas de oficio*, 1(19), 3-5.
- Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre la profesionalización docente. *Revista Educação e sociedade*, 28(99), 335-353.
- Tourón, J., Martín, D., Navarro, E., Pradas, S. y Íñigo, V. (2018). Validación de constructo de un instrumento para medir la competencia digital docente de los profesores. *Revista Española de Pedagogía*, 76,(269), 25-54.
- Trilling, B. y Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Time*. John Wiley & Sons.
- Unesco (2018). *ICT Competency Framework for Teachers*. Autor.
- Unesco (2019). *ICT competency framework for teachers*. Autor.
- Unesco (15 de noviembre de 2022). *Por qué es importante la atención y educación de la primera infancia*. <https://www.unesco.org/es/articles/por-que-es-importante-la-atencion-y-educacion-de-la-primera-infancia>
- Valverde, J., Fernández, M., Revuelta, F., Sosa, M. (2021) The educational integration of digital technologies preCovid-19: Lessons for teacher education. *PLoS ONE*, 16(8), 1-22. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0256283>
- Van de Oudeweetering, K., y Voogt, J. (2018). Teachers' conceptualization and enactment of twenty-first century competences: exploring dimensions for new curricula. *The Curriculum Journal*, 29(1), 116-133. <https://doi.org/10.1080/09585176.2017.1369136>
- Van Laar, E., y Deursen, A., Van Dijk, J. y De Haan, J. (2020). Determinants of 21st-Century Skills and 21st-Century Digital Skills for Workers: A Systematic Literature Review. *SAGE Open*, 10, 1-14. <https://doi.org/10.1177/2158244019900176>
- Vega, J. (2009). *Comunicación entre el colegio y la familia*. Ediciones Internacionales Universitarias.
- Vera, M., y Aguilera, A. (2024). Medición de las competencias digitales en Europa y España: una revisión crítica. *Anales de Documentación*, 27, 2-18. <https://doi.org/10.6018/analesdoc.587551>

- Verdú, M., Lázaro, J., Grimalt, C. & Usart, M. (2023). El concepto de competencia digital docente: revisión de la literatura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25(11), 1-13.
- Von Feigenblatt, O. y Aparicio, O. (2023). *Trends and Debates in American Education: A Hispanic Perspective*. Octaedro.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., y Cheung, C. K. (2011). *Alfabetización Mediática e informacional: Curriculum para profesores*. Unesco.
- World Economic Forum (2015). *New vision for education: Unlocking the potential of technology*. World Economic Forum. http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf
- Yakovleva, E. N., Druzhinina, N. N., Krasilova, I. Y., y Voiteleva, V. (2020). New format for improving the digital competence of older teachers in primary general Education. *ARPHA Proceedings*, 2771-2783.
- Zeballos, R. J. (2016). *La competencia mediática de jóvenes de la ciudad de La Paz (Bolivia): dimensiones para la interacción con los medios audiovisuales masivos y digitales* [Tesis doctoral, Universidad de Huelva]. <https://repositorio.umsa.bo/handle/123456789/13014>



APÉNDICE

Apéndice A: Solicitud respuesta para uso de instrumento

13 de mayo – 2023

Dr. Mateus

Me es grato dirigirme a Ud. a fin de saludarlo cordialmente y presentarme como estudiante del Programa de Maestría en Educación con mención en Tecnología Educativa de la Escuela de Posgrado de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón – UNIFÉ.

El motivo de dirigirme a Ud., es para solicitar la autorización para el uso del cuestionario de autopercepción de competencia mediática en docentes de formación, debido a que me encuentro realizando el trabajo de investigación motivo de mi tesis, cuyo título es “NIVELES DE COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE Y COMPETENCIA MEDIÁTICA EN DOCENTES DE DOS ESCUELAS DE LIMA METROPOLITANA”, el cual se desarrollará con docentes de nivel primaria.

Conocedora de su amplia experiencia en el campo de la investigación y su apoyo en el desarrollo de temas relacionados con la educación mediática, quedo a la espera de su gentil respuesta. Sin otro particular, me despido.

Atentamente,

Yenny Arangoitia Pereira

14 de mayo – 2023

Estimada Jenny:

Con mucho gusto, puedes usar y adaptar el cuestionario como consideres pertinente. Te agradeceré compartir conmigo los resultados cuando consigas publicarlos, pues me será interesante conocerlos.

Saludos cordiales,

Jc.

14 de mayo – 2023

Estimado docente Cabero,

Espero que se encuentre bien de salud. El presente correo es para pedirle autorización del uso de su instrumento que mide las competencias digitales docentes para mi investigación de maestría: "Niveles de competencia digital docente y competencia mediática en docentes de dos escuelas de Lima metropolitana". El uso solo será con fines de investigación.

Agradezco su gentil atención.

Saludos cordiales.

15 de mayo – 2023

Por supuesto puede utilizarlo, citando su procedencia

JCA

Apéndice B: Consentimiento Informado

Cuestionario de competencias digitales docentes y competencias mediáticas

Bienvenido/a,

En primer lugar, le agradezco a cada uno por su disposición en participar de la investigación que vengo realizando, así también, por el tiempo que dedica usted para poder realizar este cuestionario. Sus opiniones permanecerán en el anonimato, tómese todo el tiempo que considere necesario.

yennyap3108@gmail.com [Cambiar de cuenta](#)



 No compartido

* Indica que la pregunta es obligatoria

Consentimiento informado

Estimado docente

Le saluda la Lic. Yenny Arangoitia Pereira y el Lic. Rodrigo Ruiz, estudiantes de la Maestría en Educación mención Tecnología Educativa de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Actualmente, estamos realizando un proyecto de investigación que consiste en determinar la relación entre competencias digitales y competencias mediáticas en docentes de Lima Metropolitana.

Para ello, se aplicarán dos instrumentos: Cuestionario de competencias digitales y cuestionario de competencias mediáticas. Cabe señalar que toda la información del estudio será confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los del mismo. Sus datos personales no aparecerán en ningún documento del estudio.

Su participación en este estudio es estrictamente voluntaria. Igualmente, puede retirarse del mismo en cualquier momento sin que esto lo perjudique de ninguna forma. Si desea hacer preguntas o consultas puede hacerlas ahora o en cualquier otro momento.

Desde ya agradecemos su colaboración y quedamos agradecidos por su participación y valioso aporte al presente estudio. Cualquier consulta, comunicarse al siguiente correo: rsruiz@puccp.edu.pe

Yo, después de haber sido informado sobre todos los aspectos de la evaluación * en este formato y de haber recibido respuestas satisfactorias a todas mis preguntas y dudas de ésta evaluación, acepto libre y voluntariamente mi participación; entiendo los procedimientos que se realizarán y que la información se tratará confidencialmente sin revelar mi identidad en ningún documento.

Sí

No

[Siguiente](#)

Página 1 de 4

[Borrar formulario](#)