



Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Escuela de Posgrado

Programa Académico de Maestría en Educación

COMPETENCIA DIGITAL Y AUTOEFICACIA EN
DOCENTES DE UN CENTRO DE IDIOMAS
DE LIMA METROPOLITANA

Tesis presentada por:

MARIA FLORA BAUTISTA QUISPE

Cod. Orcid: 0009-0005-7251-9367

Para obtener el Grado Académico de

MAESTRA EN EDUCACIÓN

con mención en Docencia Universitaria

Línea de investigación: Educación y tecnologías digitales

Asesor:

Agustín Campos Arenas

Cód. Orcid: 0000-0002-3867-3919

Lima – Perú

2023

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

MARIA FLORA BAUTISTA QUISPE

Agustín Campos Arenas

Nombre(s) y Apellidos, Asesor (a)

Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón

Presidente de Jurado: Nombre(s) y Apellidos

Miluska Elizabeth Quezada Aguilar

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:	Maestría en Educación		
Dependencia al que pertenece el docente asesor:	Departamento de Educación		
Docente asesor que verifica la originalidad:	Dr. Agustín Campos Arenas		
ORCID:	Cód. ORCID: 0000-0002-3867-3919		
Título del documento:	COMPETENCIA DIGITAL Y AUTOEFICACIA EN DOCENTES DE UN CENTRO DE IDIOMAS DE LIMA METROPOLITANA		
Autora(s) del documento:	MARIA FLORA BAUTISTA QUISPE		
Mecanismo utilizado para detección de originalidad:	Software Turnitin		
N.º de trabajo en Turnitin: (10 dígitos)	2313761943		
Porcentaje de <u>similitud</u> detectado:	13 %		
Fuentes originales de las similitudes detectadas:	Fuentes de internet =	13 %	
	Publicaciones =	5 %	
	Trabajos del estudiante =	6 %	
<p style="color: red; margin: 0;">INFORME DE ORIGINALIDAD</p>			
<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em; color: red; font-weight: bold;">13%</p> <p style="font-size: 0.8em; color: gray;">INDICE DE SIMILITUD</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em; color: gray; font-weight: bold;">13%</p> <p style="font-size: 0.8em; color: gray;">FUENTES DE INTERNET</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em; color: gray; font-weight: bold;">5%</p> <p style="font-size: 0.8em; color: gray;">PUBLICACIONES</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em; color: gray; font-weight: bold;">6%</p> <p style="font-size: 0.8em; color: gray;">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)	06/03/2024		

RESUMEN

Este trabajo de investigación con enfoque cuantitativo, descriptivo correlacional no experimental tiene como objetivo verificar la relación existente entre la competencia digital y la autoeficacia en docentes de un centro de idiomas de Lima Metropolitana. Es de tipo sustantiva en su modalidad descriptiva. La población es de 100 docentes quienes cuentan con una formación académica para la enseñanza a nivel universidad y la muestra es de 77 docentes. Los instrumentos usados son la encuesta sobre la Competencia Digital elaborada por Rangel (2015) y adaptada por Zevallos (2018). Este instrumento contiene 52 items en una escala de tipo Likert de 4 puntos. El segundo instrumento usado fue una encuesta sobre la Autoeficacia elaborada por Schannen-Moran (2001) y adaptada por Covarrubias (2014), la aplicación fue colectiva. Este instrumento tiene de 17 items con una escala de Likert de 5 puntos. Se encontró que existe una correlación significativa entre la competencia digital y la autoeficacia a un nivel menor que 0,01.

Palabras clave: Competencia Digital, Autoeficacia, Enseñanza del inglés, docentes, centro de idiomas.

ABSTRACT

This research work with a quantitative, descriptive, correlational, non-experimental approach aims to verify the relationship between digital competence and self-efficacy in teachers of a language center in metropolitan Lima. It is of the substantive type in its descriptive modality. The population is 100 teachers who have an academic training for teaching at the university level and the sample is 77 teachers. The instruments used are the survey on Digital Competence prepared by Rangel (2015) and adapted by Zevallos (2018). This instrument consists of 52 items on a 4-point Likert-type scale. The second instrument used was a survey on Self-efficacy prepared by Schannen-Moran (2001) and adapted by Covarrubias (2014), the application was collective. This instrument consists of 17 items with a 5-point Likert scale. It was found that there is significant correlation between digital competence and self-efficacy at a level less than 0,01.

Keywords: Digital Competence, Self-efficacy, English teaching, teachers, language center.

RECONOCIMIENTO

Este trabajo está dedicado a Dios ya que Él es quien me ha ayudado a culminar con este trabajo de investigación. En segundo lugar, deseo dedicar este trabajo a mis padres porque me enseñaron a seguir creciendo profesionalmente. Y deseo agradecer a todas las personas que me apoyaron brindándome la información requerida para culminar con la tesis, y un gracias muy especial a todos los que me animaron a seguir y a no desmayar.

A la Escuela de Posgrado de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón por la calidad de la formación ofrecida.

Al Dr. Agustín Campos Arenas, asesor de la tesis, por apoyarnos en todo el desarrollo de este trabajo de investigación, por su paciencia, su apoyo moral y emocional durante este tiempo de estudio.



ÍNDICE

	Página
CARÁTULA.....	1
Página de firmas.....	2
Declaratoria de originalidad.....	3
Resumen / Abstract.....	4
Reconocimiento.....	5
ÍNDICE.....	6
Lista de Tablas.....	12
Lista de figuras.....	14
Introducción.....	16
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	18
1.1 Planteamiento del problema.....	18
1.2 Justificación de la investigación.....	28
1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación.....	29
1.3.1 Delimitaciones de la investigación.....	29
1.3.2 Limitaciones de la investigación.....	30
1.4 Objetivos de la investigación.....	31
1.4.1 Objetivo General.....	31
1.4.2 Objetivos Específicos.....	31
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	32
2.1 Antecedentes de la investigación.....	32
2.1.1 Antecedentes Nacionales.....	32
2.1.2 Antecedentes Internacionales.....	35

	Página
2.2 Bases teóricas.....	40
2.2.1 Competencia Digital.....	41
2.2.1.1 Definición	41
2.2.1.2 Dimensiones.....	41
2.2.1.3 Modelos de Competencia Digital.....	44
2.2.1.4 Sistema Educativo.....	47
2.2.1.5 Conectivismo.....	47
2.2.1.6 Tecnología.....	49
2.2.1.7 Enfoque Constructivista.....	50
2.2.1.8 La Capacidad de los Profesores en el empleo de las TIC dentro del Marco de la Comisión Europea.....	55
2.2.2 Autoeficacia.....	56
2.2.2.1 Definición	56
2.2.2.2 Dimensiones	57
2.2.2.3 Fuentes de la Autoeficacia.....	59
2.2.2.4 Determinismo Recíproco y su influencia en el comportamiento humano.....	61
2.2.2.5 Teoría social cognitiva y las capacidades esenciales del hombre.....	61
2.2.2.6 Procedimientos que estimulan el pensamiento sobre la autoeficacia	64
2.2.2.7 Autoeficacia en el siglo XXI.....	66
2.2.2.8 La Autoeficacia en educación.....	66

	Página
2.2.2.9 Autoeficacia del maestro.....	69
2.2.2.10 Los profesores y su variación en la autoeficacia.....	74
2.2.2.11 Los juicios de autoeficacia docente y su influencia en la metodología.....	75
2.2.3 Enseñanza del Inglés.....	76
2.2.3.1 Principios de la Enseñanza	77
2.2.3.2 Características de la enseñanza del inglés.....	82
2.2.3.3 Perfil del docente que enseña inglés.....	83
2.2.3.4 Estilos de aprendizaje.....	85
2.2.4 Universidad.....	87
2.2.4.1 Características del alumnado universitario.....	87
2.2.4.2 El docente universitario.....	89
2.2.4.3 El conflicto en el aula del docente universitario.....	89
2.2.4.4 Capacidades del docente del tercio superior en el empleo de TICs.....	90
2.2.4.5 La práctica de la docencia universitaria.....	91
2.2.4.6 Formar aprendices autónomos.....	92
2.2.4.7 Metodologías docentes.....	93
2.2.4.8 Estrategias en el empleo de las TICs	96
2.3 Definición de términos.....	97
-Competencia	97
-Competencia Digital.....	97
-Autoeficacia.....	97
-Enseñanza del inglés.....	98

	Página
-Docentes.....	98
-Centro de idiomas.....	98
-Universidad.....	98
2.4 Hipótesis.....	98
2.4.1 Hipótesis general.....	99
2.4.2 Hipótesis específicas.....	99
CAPÍTULO III: MÉTODO.....	100
3.1 Nivel, tipo y diseño de investigación	100
3.2 Participantes.....	101
3.2.1 Población.....	101
3.2.2 Muestra.....	102
3.3 Variables de investigación.....	103
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	106
3.4.1 Instrumentos.....	107
3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....	108
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	109
4.1 Estadística descriptiva.....	109
4.1.1 Procesamiento de las Variables Intervinientes.....	109
4.1.2 Procesamiento de las competencias digitales de los docentes en un centro de idiomas.....	113
4.1.3 Procesamiento de la eficacia de los docentes en un centro de idiomas.....	116
4.1.4 Procesamiento de las competencias digitales de los docentes según sexo.....	120

	Página
4.1.5 Procesamiento de las competencias digitales en el uso de Internet según sexo en un centro de idiomas.....	121
4.1.6 Procesamiento de las competencias digitales en el uso de las TIC según sexo.....	122
4.1.7 Procesamiento de las competencias digitales de los docentes en la aplicación de las herramientas tecnológicas según grupo de edad...	124
4.1.8 Procesamiento de las competencias digitales de los docentes según sexo con habilidades y conocimientos del uso de Internet en un centro de idiomas.....	125
4.1.9 Procesamiento de las competencias digitales de los docentes en el nivel de conocimiento y el uso de las TIC en un centro de idiomas.....	126
4.2 Normalidad	128
4.3 Verificación de la Hipótesis.....	130
4.3.1 Relación entre CD y autoeficacia en los docentes universitarios de un centro de idiomas de Lima Metropolitana.....	130
4.3.2 Relación entre la eficacia de la implicancia en los estudiantes y competencias digitales docentes.....	131
4.3.3 Relación entre la CD y la eficacia en las estrategias de enseñanza aprendizaje.....	131
4.3.4 Relación entre la CD y la eficacia en el manejo de la clase.....	132

	Página
4.3.5 Relación entre la CD y la eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes.....	133
CAPÍTULO V: DISCUSION DE RESULTADOS.....	135
5.1 Relación entre la CD y Autoeficacia.....	135
5.2 Relación entre las dimensiones de la Autoeficacia y la CD.....	137
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	141
6.1 Conclusiones.....	141
6.2 Recomendaciones.....	142
REFERENCIAS	144
APÉNDICES.....	154
Apéndice A. Declaración Jurada de documentos de tesis.....	154
Apéndice B. Carta de permiso de los autores.....	156
Apéndice C. Carta de compromiso para aplicar el instrumento en una institución.....	158
Apéndice D. Carta de consentimiento informado.....	159
Apéndice G. Matriz de consistencia.....	160

LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
1. Distribución porcentual de los docentes según sexo de un centro de idiomas de Lima Metropolitana.....	109
2. Distribución porcentual de los docentes según grupo de edad de un centro de idiomas de Lima metropolitana.....	110
3. Distribución porcentual de años de experiencia de docentes de un centro de idiomas de Lima metropolitana.....	111
4. Distribución porcentual de los docentes según sexo y años de experiencia en un centro de idiomas de Lima metropolitana.....	112
5. Distribución porcentual de los docentes que aplican herramientas tecnológicas en un centro de idiomas de Lima metropolitana.....	113
6. Distribución porcentual de los docentes con habilidades y conocimientos del uso de Internet en un centro de idiomas de Lima metropolitana.....	114
7. Distribución porcentual de los docentes según nivel de conocimiento de conocimiento y los usos de las TIC en un centro de idiomas de Lima metropolitana.....	115
8. Distribución porcentual de la eficacia en la implicancia de los estudiantes de los docentes de un centro de idiomas de Lima metropolitana.....	116
9. Distribución porcentual de la eficacia en las estrategias de enseñanza enseñanza aprendizaje de los docentes de un centro de idiomas de Lima metropolitana.....	117
10. Distribución porcentual de la eficacia en el manejo de la clase de los docentes de un centro de idiomas de Lima metropolitana.....	118
11. Distribución porcentual de la eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes de parte de los docentes de un centro de idiomas de Lima metropolitana.....	119

Tabla	Página
12. Distribución porcentual de los docentes que aplican herramientas tecnológicas según sexo en un centro de idiomas de Lima metropolitana.....	120
13. Distribución porcentual de los docentes según sexo con habilidades y conocimientos del uso de Internet en un centro de idiomas de Lima metropolitana.....	121
14. Distribución porcentual de los docentes según sexo y el nivel de conocimiento y el uso de las TIC en un centro de idiomas de Lima metropolitana.....	123
15. Distribución porcentual de los docentes que aplican herramientas tecnológicas según grupo de edad en un centro de idiomas de Lima metropolitana.....	124
16. Distribución porcentual de los docentes según sexo con habilidades y conocimientos del uso de Internet en un centro de idiomas de Lima metropolitana.....	125
17. Distribución porcentual de los docentes según edad y el nivel de conocimiento y el uso de las TIC en un centro de idiomas de Lima metropolitana.....	127
18. Prueba estadística de acuerdo con los objetivos del estudio y la escala de medición de las variables.....	129
19. Correlación entre la Autoeficacia y competencias digitales del docente.....	130
20. Correlación entre la eficacia en la implicancia de los estudiantes y competencias digitales del docente.....	131
21. Correlación entre la eficacia en las estrategias de enseñanza aprendizaje y competencias digitales del docente.....	132
22. Correlación entre la eficacia en el manejo de la clase y competencias digitales del docente.....	132
23. Correlación entre la eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes y competencias digitales del docente.....	133

LISTA DE FIGURAS

Figura	Página
1. Gráfico de barras de la distribución porcentual de los docentes según sexo de un centro de idiomas de Lima metropolitana.....	109
2. Gráfico de barras de la distribución porcentual de los docentes según grupo de edad de un centro de idiomas de Lima metropolitana.....	110
3. Gráfico de barras de la distribución porcentual de años de experiencia de docentes de un centro de idiomas de Lima metropolitana.....	111
4. Gráfico de barras de la distribución porcentual de los docentes según sexo y años de experiencia en un centro de idiomas de Lima metropolitana.....	112
5. Gráfico circular de la distribución porcentual de los docentes que aplican herramientas tecnológicas en un centro de idiomas de Lima metropolitana.....	113
6. Gráfico circular de la distribución porcentual de los docentes con habilidades y conocimientos de Internet en un centro de idiomas de Lima metropolitana.....	114
7. Gráfico circular de la distribución porcentual de los docentes según nivel de conocimiento y los usos de las TIC en un centro de idiomas de Lima metropolitana.....	115
8. Gráfico circular de la distribución porcentual de la eficacia en la implicancia de los estudiantes de los docentes de un centro de idiomas de Lima metropolitana.....	116
9. Gráfico circular de la distribución porcentual de la eficacia en las estrategias de enseñanza aprendizaje de los docentes de un centro de idiomas de Lima metropolitana.....	117
10. Gráfico circular de la distribución porcentual de la eficacia en el manejo de la clase de los docentes de un centro de idiomas de Lima metropolitana.....	118

Figura	Página
11. Gráfico circular de la distribución porcentual de la eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes de parte de los docentes de un centro de idiomas de Lima metropolitana.....	119
12. Gráfico de barras de la distribución porcentual de los docentes que aplican herramientas tecnológicas según sexo en un centro de idiomas de Lima metropolitana.....	120
13. Gráfico de barras de la distribución porcentual de los docentes según sexo con habilidades y conocimientos del uso de internet en un centro de idiomas de Lima metropolitana.....	122
14. Gráfico de barras de la distribución porcentual de los docentes según sexo y el nivel de conocimiento y el uso de las TIC en un centro de idiomas de Lima metropolitana.....	123
15. Gráfico de barras de la distribución porcentual de los docentes que aplican herramientas tecnológicas según grupo de edad en un centro de idiomas de Lima metropolitana.....	124
16. Gráfico de barras de la distribución porcentual de los docentes según sexo con habilidades y conocimientos del uso de internet en un centro de idiomas de Lima metropolitana.....	126
17. Distribución porcentual de los docentes según edad y el nivel de conocimiento y el uso de las TIC en un centro de idiomas de Lima metropolitana.....	127
18. Proceso de selección de una prueba estadística.....	128

INTRODUCCION

El trabajo de investigación se realizó para establecer la relación entre las competencias digitales y la autoeficacia en los docentes de un centro de idiomas. Es importante conocer la posible relación de estas dos variables por las implicancias que puedan tener en las sesiones de enseñanza aprendizaje, en este caso, de un idioma extranjero.

Este documento tiene una estructura de seis capítulos. El capítulo uno trata sobre el problema para este estudio y las preguntas que se derivan de este para redactar el objetivo general y los objetivos específicos. También, detalla la justificación desde el punto de vista teórico, práctico y metodológico. Así mismo, se indican las delimitaciones de la investigación como sus limitaciones.

El segundo capítulo se redactan los antecedentes nacionales e internacionales que incluyen estudios cuyo objetivo sea la relación entre estas variables en conjunto y por separado. En este capítulo se presentan las bases teóricas relacionadas a las variables principales, la competencia digital y la autoeficacia y se toma en cuenta el lugar en donde se ha realizado la investigación, en este caso un centro de idiomas en la universidad y la función principal de los docentes que es la enseñanza de inglés. Se definen los términos elegidos para este estudio. Finalmente, se incluye las hipótesis planteadas.

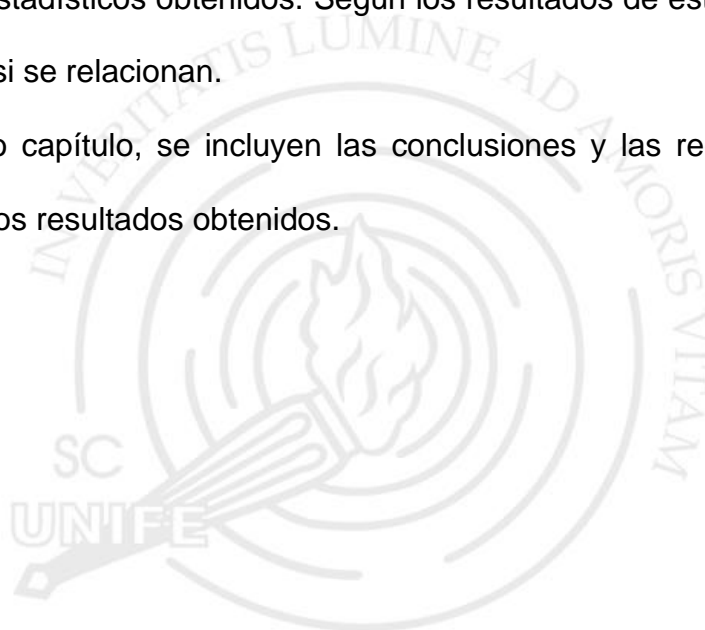
El capítulo tres enfoca el nivel, tipo y diseño de la investigación. Este capítulo contiene la información de los participantes y la muestra tomada de este grupo de docentes. También, cubre las variables de investigación y sus dimensiones y la definición conceptual y operacional de estas. Las variables

intervinientes también se incluyen como la edad, años de experiencia docente. Asimismo, se explica el uso de los instrumentos.

El cuarto capítulo desarrolla los aspectos de los resultados estadísticos descriptivos y el procesamiento de las variables que se muestran en las tablas y figuras. Este capítulo también indica la verificación de las hipótesis para confirmar la relación entre las variables de estudio.

El capítulo cinco se relaciona con la discusión de los resultados basados en los datos estadísticos obtenidos. Según los resultados de este estudio estas dos variables si se relacionan.

El sexto capítulo, se incluyen las conclusiones y las recomendaciones derivadas de los resultados obtenidos.



CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

La pandemia pasada vivida ha hecho más visible las diferencias sociales; especialmente, las desigualdades en acceso a la salud de los peruanos. Factores como la pobreza, la falta de trabajo, casas en mal estado, falta de acceso a cuidados de salud, falta de agua potable, transporte público precario, entre otros, se han ahondado a raíz del Covid-19. Esto lo señala Rosenberg (2021) en su estudio. Además, indica que la pandemia retrasó los Objetivos del Desarrollo Sostenible, observándose una baja en la nutrición y la seguridad alimentaria, precariedad en los sistemas de salud, gran diferencia en el desarrollo de la educación entre las clases sociales, aumento de la violencia de género, limitaciones en el acceso al agua, desempleo y, sobre todo se profundizó la desigualdad entre los miembros de la sociedad.

Rosenberg (2021), hace referencia a que un número limitado de países usaron criterios de igualdad para poder controlar las consecuencias adversas de la población vulnerable. La carencia de sensibilidad y responsabilidad social es lo que ha causado que gobiernos no prioricen el apoyo a los grupos más débiles en sus países.

La pandemia ha afectado al mundo en su economía, lo cual incrementó la pobreza y ha conducido a optar por un cambio en la modalidad de trabajo para poder adecuarse a un nuevo panorama, después de las olas de la pandemia. Una consecuencia de la pandemia ha sido que el trabajo y el estudio se realicen desde casa, desde un enfoque “a la distancia”. Ha sido la manera más viable y

oportuna de mantener las actividades laborales y educativas hasta que se pueda retornar a la presencialidad total.

La globalización ha permitido acortar distancias y beneficiar a muchas personas al iniciar un negocio entre dos países que están situados en dos continentes diferentes. La tecnología ha sido aplicada a todo sector laboral y a todos los niveles educativos.

Las competencias digitales docentes fueron de gran importancia durante la pandemia, la enseñanza virtual como alternativa a las clases presenciales (Sá y Serpa, 2020, citados en Díaz y Loyola, 2021). Arias, Escamilla, López y Peña (2020), sostienen que, en América Latina, en la Educación Superior, más de 26 millones de alumnos y 1.4 millones de profesores se han visto forzados a ingresar a un ambiente virtual de enseñanza. El 90% de los docentes considera a la tecnología como un medio de mejora para el aprendizaje, pero presenta ciertos desafíos. En Argentina y Perú el 30 % y 40 % de los educadores declara no tener acceso a Internet como uno de los problemas. El 27 % de los docentes colombianos y 27 % de los docentes mexicanos ven la carencia de financiamiento y el acceso a la tecnología como un factor negativo. A esto se añade la falta de capacitación docente para que se incluyan los medios digitales para el aprendizaje. Arias et al. (2020) dicen que “uno de cada cuatro docentes se siente totalmente preparado para incorporar nuevas herramientas digitales en sus cursos” (p. 2). Asimismo, añaden que el 38 % de los profesores indica la carencia de programas de capacitación en las TIC. Arias et al. (2020) señalan también que uno de cuatro docentes manifiesta que su centro de trabajo no contempla el uso de las TICs en la enseñanza y el aprendizaje.

Krumskiv et al. (2016, citados en Zevallos, 2018) definen a la competencia digital como la capacidad que posee un educador en el uso de las tecnologías digitales haciendo uso de un buen juicio pedagógico que influya en el enfoque de la instrucción y en la capacitación digital de los alumnos. Las competencias digitales han tomado un fuerte protagonismo desde hace unos años atrás y, por ello, el Consejo de la Unión Europea (2018) refuerza su desarrollo como parte de un aprendizaje permanente. Falcó (2017) dice que el desarrollo de las clases ha tomado un giro debido a la evolución en el sistema de enseñanza-aprendizaje y en la indagación de tener un standard en las competencias digitales que todo docente debe de adquirir y desarrollar al hacer uso de estas herramientas de Tecnología de Información y Comunicación (TIC) dentro de su enseñanza. Padilla (2019) menciona que los docentes deben mostrar apertura para adecuar sus enseñanzas y poder digitalizarlas.

En América Latina hay un bajo desarrollo en la infraestructura y empleo de las TIC que dificulta el perfeccionamiento, mejora en la educación y el crecimiento económico. Ocak (2011, citado en Perdomo, Gonzales-Martínez, y Barrutia, 2020) menciona que profesores de cuatro universidades en Turquía reportaron la carencia de desarrollo de competencias en el ámbito digital ya que no podían realizar tareas sencillas con el uso de las TIC como tampoco incluir el e-learning en su enseñanza. Castellanos et al. (2018, citados en Perdomo et al., 2020), mencionan que existe una separación entre el deber ser y las competencias digitales en los profesores de las universidades de Málaga y el norte de Santander en Cantabria, ambas ubicadas en España. Esto se debe a la falta de tiempo para aprender a usarlas como también a la falta de información con respecto al empleo de estas en las clases. Estos autores reportan que el 30

% de docentes con años de experiencia de 6 a 20 años se sienten capaces de hacer uso de los medios digitales en sus sesiones de clase. Otro de los problemas que Arias et al. (2020,) señalan es el referido a la velocidad del Internet. En Argentina, 60 % de los docentes reportan bajo nivel de recepción de Internet en sus centros laborales, y en México y Colombia el porcentaje es menor de 35 %. El costo de las licencias de uso es otro de los obstáculos para lograr la apropiación de los medios digitales.

Saltos, Novoa-Hernández y Serrano (2019), enfocan la trascendencia del uso de los medios digitales en el tercio superior, con el fin de enriquecer el aprendizaje de los alumnos. Ocaña, Valenzuela y Morillo (2020), resaltan lo positivo y la repercusión que conlleva el uso de la tecnología digital en la enseñanza. Los medios digitales incrementan la receptividad e interactividad de los aprendices con respecto al aprendizaje porque estimulan su creatividad.

El Instituto INTEF de España ha publicado la actualización del Marco Común en relación con las capacidades en el uso de la tecnología que deben de tener los docentes. Estas listas de competencias digitales se han definido como las habilidades que los docentes del siglo XXI deben de tener para perfeccionar su quehacer docente y el progreso profesional constante. La propuesta consiste en cinco ámbitos competenciales y 21 habilidades agrupadas en seis niveles competenciales de manejo. INTEF (2017, p. 1) indica que, “las Áreas de Competencias son las siguientes: Información y Alfabetización Informacional, Comunicación y Colaboración, Creación de contenidos digitales, Seguridad y Resolución de problemas.” Estas están basadas en los niveles de básico, intermedio y avanzado.

Rangel (2015) desarrolló un estudio acerca de las competencias digitales en el docente. Ese estudio aporta una iniciativa en la creación de un perfil de competencias digitales y describe tres dimensiones: tecnológica, informacional, y pedagógica, las cuales están distribuidas en 13 competencias y 52 indicadores. De la misma manera, Zevallos (2018) realiza un trabajo basándose en Rangel para el estudio de las competencias digitales de una organización educativa; esta será la propuesta que se seguirá en la presente investigación.

Teo (2009, citado en Wambiri y Ndani, 2016), encontró que la autoeficacia del docente predice significativamente la intención de usar medios digitales. El estudio realizado confirmó lo dicho por Compeau y Higgins (1995, citado en Wambiri y Ndani, 2016) que los docentes con alta autoeficacia usaron las computadoras más a menudo y experimentaron menos ansiedad en el uso de estas.

De acuerdo con esto, Wambiri y Ndani (2016), mencionan que la autoeficacia es crucial en entender las características del profesor y su vínculo con el uso de las TIC en el salón de clase. Sang, et al. (2010, citados en Mlambo, Rambe y Schledusch, 2020) argumentan la importancia que los docentes hagan uso de medios digitales y la seguridad en integrar estos medios.

La creencia sobre las capacidades personales para fructificar grados de rendimiento que influyen sobre los eventos que impactan las vidas de las personas es llamado autoeficacia (Bandura, 1994). Si el sentido de eficacia es alto, esto influencia los logros humanos y el bienestar personal. Bandura (1994) enfatiza que las personas con un alto sentido de capacidad para desarrollar tareas difíciles las toman como desafíos en lugar de considerarlas como amenazas a evitar. Estas personas consideran al fracaso como consecuencia de

un esfuerzo insuficiente o a la deficiencia en el conocimiento y habilidades que se pueden lograr. Las personas que creen no tener capacidades evaden tareas complicadas al verlas como intimidación, tienen pocas ambiciones y un problema con los objetivos que eligen. Al enfrentar tareas difíciles, se concentran en sus insuficiencias personales, en los impedimentos que hallarán y a todo tipo de efectos desfavorables en lugar de enfocarse en un desempeño exitoso.

Bandura (1994), propuso cuatro fuentes relacionadas a la autoeficacia. Primera fuente: las experiencias de dominio. Estas pueden aumentar las percepciones de eficacia o disminuirlas debido a los fracasos experimentados por las personas. La segunda: son las experiencias vicarias que representan la visualización de modelos competentes o similares que resulten cruciales para los que buscan aprender. El efecto sobre la autoeficacia percibida está fuertemente relacionado por la semejanza percibida con los modelos roles: si la semejanza asumida es mayor, los logros y desilusiones de los modelos serán más persuasivos. La tercera fuente: la persuasión social, que es el uso del convencimiento verbal de que alguien puede lograr realizar algo que desea por tener las condiciones para hacerlo. Al persuadir verbalmente a estas personas enfocando en sus capacidades para dominar tareas, es probable que ante determinadas actividades realicen un esfuerzo mayor y lo mantengan que si mantienen dudas sobre sus propias habilidades e insisten en las carencias de habilidades personales cuando los problemas se acercan. Cuando la persuasión aumenta, la autoeficacia percibida logra que las personas se esfuercen lo suficiente para obtener un logro, promueven el incremento de las destrezas y una noción de eficacia personal. La cuarta fuente: estados psicológicos y emocionales. El estado positivo de las personas ayudará a incrementar sus

juicios de eficacia; estas personas descifran la tensión como signos de susceptibilidad a un desempeño deficiente; asimismo, el estado de ánimo también afecta el juicio sobre la eficacia personal.

Rotter (1966, citado en Covarrubias, 2014), brindó aportes para la definición del sentimiento de autoeficacia. Integró las teorías del aprendizaje y la personalidad con el objeto de explicar cómo las personas aprenden en contextos sociales. En esta investigación se enfoca el Locus de Control que influye en las conductas de las personas; estas, a su vez, se establecen en Locus de control interno y externo. En relación con el interno se refiere a las circunstancias que pueden influir en las personas cuando estas logran el éxito a razón de sus capacidades y esfuerzos. El locus de control externo se relaciona a los logros obtenidos a través de la suerte o el azar. Estudios hechos por Friedman y Kass (2002, citados en Covarrubias, 2014, p. 52), consideran que “la eficacia del profesor está determinada por las habilidades o capacidades personales del docente para ejercer control sobre sus acciones.” Covarrubias (2014, p. 43) explica que:

Los desempeños de los profesores con un lugar de control interno se entienden como la habilidad para hacerse responsable del fracaso o éxito de sus estudiantes, y por el contrario, los que mantienen un locus de control externo, consideran que el entorno tiene una mayor influencia en el aprendizaje de los estudiantes, más que sus competencias pedagógicas. Los primeros actuarían en consecuencia con sus conocimientos y acciones; los segundos, opuestamente, contemplarían el proceso de enseñanza.

Tschannen-Moran et al. (1998, citados en Covarrubias, 2014, p. 50), definen la autoeficacia del docente como, “la capacidad para promover la participación estudiantil y el aprendizaje, a pesar de que los estudiantes presenten desmotivación o problemas de conducta.”

Años más tardes, Tschannen-Moran y Woolfolk (2001, citados en Castro, 2017), definieron la autoeficacia docente como un pensamiento que el docente tiene sobre sus habilidades para lograr un compromiso y la instrucción de sus estudiantes, así como de aquellos estudiantes que puedan tener dificultades o sentirse desmotivados. Del modelo multidimensional que aportan Tschannen-Moran y Woolfolk (1998) se puede estudiar dos elementos principales: el estudio de la función del profesor y la evaluación de la competencia personal. Estas dimensiones se relacionan con la evaluación del contexto y la evaluación de las habilidades personales y profesionales para llevar a cabo el quehacer pedagógico exitosamente.

Estas dos variables son de gran importancia en la enseñanza de idioma extranjero. Tomando en cuenta la relación entre la competencia digital y los docentes de inglés, Ariza y Escobar (2021), se refieren a un proyecto para un colegio de educación primaria en el que se desea generar un efecto durante el aprendizaje haciendo uso de las competencias digitales en ambientes de aprendizaje. El proyecto incluía la tecnología para motivar y aumentar la comprensión de lectura en inglés de los aprendices. Gómez (2015, citado en Ariza y Escobar, 2021), sostiene que “la comprensión de lectura en inglés implica un proceso interactivo donde el escritor se preocupa por dar un mensaje claro para ser captado y el lector navega en el texto buscando entenderlo y comprenderlo (p. 58)”. Quiñones (2020), sostiene que los docentes de inglés hacen uso de las TIC para dar nuevas oportunidades al alumnado para aprender y practicar inglés dentro y fuera del aula. Ibrahim (2010, citado en Quiñones, 2020), enfatiza que la tarea principal de las TIC dentro de las clases del idioma inglés es brindar una retroalimentación instantánea durante el proceso la clase.

Graddol (2007, citado en Quiñones, 2020), indica que más del 80 % de la información disponible en la web está escrita en inglés y esto brinda una oportunidad a los estudiantes para practicar el idioma a través del uso de los medios digitales. Páez (2001, como se citó en Quiñones, 2020), menciona que los docentes de inglés deben ser competentes tanto en lo lingüístico, pedagógico y metodológico para acompañar a los alumnos a desarrollar las cuatro habilidades del idioma inglés.

En cuanto a la autoeficacia y la enseñanza de inglés, Alibakhshi et al. (2020), indican que los docentes con autoeficacia alta tienen una influencia positiva en las áreas de soporte pedagógico instruccional, manejo del aula y el soporte emocional. Los mismos autores añaden que en relación con el soporte por el desarrollo del lenguaje de los estudiantes, el 70 % de los docentes manifiestan que la autoeficacia docente puede contribuir en gran manera a la calidad de la enseñanza como las estrategias de enseñanza que ellos emplean para ayudar a los aprendices a desarrollar sus habilidades de Lenguaje. Un tercer punto para mencionar es que la autoeficacia se visualiza al usar métodos de enseñanza más contemporáneos que buscan la enseñanza colocando al alumno como el centro de todo el proceso del aprendizaje. Por último, se añade que el 70 % de los docentes entrevistados relacionan la autoeficacia con la autonomía que tienen los docentes en seleccionar los materiales, actividades para la enseñanza y las actividades de evaluación. Mojavezi y Tamiz (2012, citados en Johansson y Johansson, 2021), declaran que los docentes con autoeficacia alta tienden a elegir actividades grupales en comparación con docentes cuya autoeficacia es baja que eligen actividades de clase con un mínimo de interacción entre los estudiantes. Lan y Oxford (2003, citados en

Johansson y Johansson, 2021), indican que hay conexión entre el uso del idioma de los educadores y su propio nivel de autoeficacia y la motivación y actitud de los estudiantes frente al aprendizaje del idioma extranjero. Ellos mismos indican que si un docente usa el segundo idioma en la clase, esto es una muestra de su alto nivel de autoeficacia que incrementa las posibilidades de que los alumnos usen el segundo idioma más adelante y desarrollen su propia autoeficacia.

Ante estas afirmaciones, sobre la competencia digital docente y la autoeficacia en los docentes sobre la enseñanza, se menciona las relaciones entre ellas con la enseñanza del idioma inglés. Santoñeda (2011, citado en García et al., 2018), dice que el docente toma un nuevo rol cuando hace uso de las TIC en su labor de enseñanza lo que faculta relacionar su competencia digital y la autoeficacia al emplearlas durante las sesiones de clases, fortaleciendo el proceso de formación de los educandos. Se busca realizar procesos de cualificación académica. El docente muestra su autoeficacia al atender al alumno de forma personalizada, mediante el diseño de herramientas de comunicación, al brindar diversos contenidos para el debate en parejas, grupos, clasificar y orientar ejercicios con responsabilidad y eficientemente, y deparar una interacción rápida y fluida. Chaves y Rojas (2015, citados en García et al., 2018), mencionan que las TIC promueven diferentes estilos de aprendizaje, atención a las necesidades de cada alumno, al desarrollo de las inteligencias múltiples lo cual conlleva a construir y reconstruir conocimiento, desarrollar estrategias comunicativas y el pensamiento crítico, temas que se desarrollan en la formación del aprendizaje de un idioma extranjero como el inglés.

En consecuencia, el problema de este trabajo de investigación se formula a través de la siguiente pregunta:

¿Cuál es la relación entre competencia digital y autoeficacia en docentes de un centro de idiomas de Lima Metropolitana?

1.2 Justificación de la investigación

A continuación, se detalla los puntos de vista que enmarcan este estudio:

Desde el punto de vista teórico, este estudio relaciona la competencia digital y la autoeficacia para la enseñanza de inglés al decir que el docente tiene una autoeficacia alta, hace un mejor uso de los medios digitales para poder realizar sus clases. Miura (1987, citado en Gbemu et al., 2020), indica que la creencia de autoeficacia de una persona se hace evidente cuando la persona realiza una labor haciendo uso de un esfuerzo estimado y la persistencia en la realización de la tarea. Gbemu et al. (2020) manifiestan que para que un docente use las TIC de manera efectiva, se necesita que tenga suficiente dominio y confianza en el uso de estas en su enseñanza. Hatlevik y Hatlevik (2018) indican que el uso de los medios digitales en la práctica docente puede verse facilitado por su autoeficacia con fines didácticos. Esta afirmación relaciona la estrecha conexión óptima entre estas dos variables siendo el profesor quien desarrolle estas competencias y el sentido de autoeficacia cuando dicte sus clases. Esta premisa teórica se podría verificar.

Desde el punto de vista práctico, un docente con competencia digital puede mejorar la enseñanza y hacerla mucho más vivencial aportando conocimiento de acuerdo con el contexto globalizado actual y será de influencia para otros docentes quienes también asumirán el rol de innovadores educativos por el uso de las TIC en sus clases. Cuando más conozca un profesor sobre recursos virtuales, estará mejor preparado para poder presentar nuevas

prácticas metodológicas para ayudar y fortificar el estudio de los educandos.

López et al. (2017, citados en Rivera, 2019, pp. 10-11) indican lo siguiente,

El desarrollo profesional para la innovación educativa con el uso de las TIC tienen como fin preparar a los docentes para aportar a la calidad educativa mediante la transformación de las prácticas pedagógicas a través de la integración de las TIC, con el fin de enriquecer el aprendizaje de estudiantes y docentes, y adoptar estrategias para orientar a los estudiantes en el uso de las TIC como herramientas de acceso al conocimiento y como recurso para transformar positivamente la realidad de su entorno.

Desde el punto de vista metodológico, esta investigación es de tipo correlacional. Se analizará la relación a través de variables intervinientes con el objeto de analizar la relación que hay entre estas y como esto ayuda al desarrollo de la práctica docente. Almerich et al. (2015, citados en Goicochea, 2020, p. 7) manifiestan que “un docente que desarrolle sus competencias digitales en sus clases y de manera eficaz, profundizará sus acciones pedagógicas e irá por más usos de estos a modo de evidenciar la autoeficacia en el manejo de estos recursos”.

1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación

1.3.1 Delimitación de la investigación

Esta es una investigación educacional de estudio cuantitativo correlacional cuyo propósito es determinar la relación entre la competencia digital y la autoeficacia en los maestros de inglés de un centro de idiomas en una universidad privada.

La investigación se realizó en un centro de idiomas con una población de 150 docentes de inglés cuya muestra para este estudio fue de 50 docentes a quienes se les aplicó dos encuestas. La primera trata sobre su competencia digital y consta de 52 ítems sobre la dimensión pedagógica, dimensión

tecnológica y la dimensión informacional. La segunda mide la autoeficacia del docente y contiene 17 ítems sobre la eficacia en la implicancia de los estudiantes, eficacia en relación con los métodos de la enseñanza, eficacia en la dirección de las clases y la eficacia en el cuidado y solicitud para ayudar a cada uno de los estudiantes. Hay pocos trabajos de investigación en relación con la competencia digital en los docentes, y es de mucha ayuda poder brindar esta información a nuestros docentes para que ellos puedan desarrollarse profesionalmente y lo que implica el tener una competencia digital y el sentido de autoeficacia con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las áreas temáticas de este estudio son competencia digital, autoeficacia, enseñanza del inglés y universidad.

1.3.2 Limitaciones de la investigación

El presente trabajo de investigación se realizó durante la pandemia del coronavirus en el año 2020. Debido a esta pandemia, las clases en la universidad se tuvieron que programar en forma remota, lo cual implica que los docentes dictaban las clases desde sus hogares, como consecuencia el acceso a las encuestas y el poder observar las clases no fue posible vía presencial. Las fuentes de información para el trabajo de tesis fueron virtuales, tales como revistas, tesis de maestría, y trabajos de investigación. Se contó con un número de 50 docentes, lo cual no permite generalizar los resultados de este estudio. No hay acceso a todos los profesores del centro de idiomas y pocos de los profesores participaron voluntariamente. Los resultados obtenidos se basan solo en la población de una sola institución.

1.4 Objetivos de la investigación

1.4.1 Objetivo general

1.0 Verificar la relación entre la competencia digital y la autoeficacia en los docentes universitarios de un centro de idiomas de Lima Metropolitana.

1.4.2 Objetivos Específicos

- 1.1 Determinar la relación entre la competencia digital y la eficacia en la implicancia de los estudiantes.
- 1.2 Determinar la relación entre la competencia digital y la eficacia en las estrategias de enseñanza aprendizaje.
- 1.3 Determinar la relación entre la competencia digital y la eficacia en el manejo de la clase.
- 1.4 Determinar la relación entre la competencia digital y la eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes.

CAPITULO II: MARCO TEORICO

2.1 Antecedentes de la investigación

2.1.1 Antecedentes Nacionales

Arpasi, Acuña y Mayorga (2022) realizaron una investigación sobre autoeficacia y CD universitaria en tiempo de Covid-19. Es una investigación no experimental de nivel correlacional. El objetivo fue determinar la relación entre la autoeficacia y la CD de docentes del tercer nivel de una casa universitaria estatal en la ciudad capital. La muestra la conforman 110 docentes, se usó el muestreo no probabilístico, los participantes fueron seleccionados con un propósito predeterminado. Se aplicó dos instrumentos para examinar las variables de estudio, un cuestionario sobre Autoeficacia que fue sometido a un juicio de expertos y que consta de 24 ítems en relación con 3 dimensiones de la competencia y que cada una de las dimensiones tiene 8 puntos, con una escala de Likert de 1 a 5. Para medir la CD se usó otro instrumento, Formulario sobre CD, que también fue sometido a juicio de expertos, y que consta de 50 ítems que se relacionan con las 5 dimensiones de la competencia cada una constituida por 10 puntos, con una escala de Likert de 1 a 5. La correlación entre las variables autoeficacia y CD en los profesores trae como resultado un grado de peso entre estas variables que significa que se presenta incidencia débil, directa y significativa entre ellas.

Ajalcriña, Calderón, Llontop, Salazar (2021) desarrollaron un estudio sobre la relación entre la autoeficacia docente, los estilos de enseñanza y la satisfacción del alumnado con el trabajo docente del primer ciclo. Este estudio es cuantitativo, descriptivo-correlacional, no experimental y de corte transversal.

La muestra fueron 32 profesores, de este grupo 17 damas y 15 caballeros entre los 20 a 70 años. Los instrumentos usados fueron una escala de autoeficacia docente, un inventario de estilos de enseñanza que tiene 40 ítems de tipo Likert, y un cuestionario de satisfacción del alumnado elaborada por la misma institución con 8 ítems y de escala likert. El resultado mostró una relación baja que indica que docentes con un mayor alto de autoeficacia son aquellos docentes que usan métodos para desarrollar la enseñanza y los estudiantes tienen una respuesta satisfactoria con este tipo de profesores.

Gomez, Salgado, Hinostroza y León (2021) desarrollaron una investigación para establecer la impresión que tiene el profesor universitario acerca del nivel del uso de las TIC en sus procesos de enseñanza aprendizaje. Se seleccionó a profesores de la Universidad Nacional del Centro del Perú, de los cuales participaron 100, 67 % varones y 37 % mujeres. Se realizó una observación exploratoria para identificar el problema. Es una investigación de tipo descriptiva. Los instrumentos usados fueron cuestionarios modificados y presentados por Salcedo (2018) quien realizó la validez de los instrumentos a través de juicio de expertos. Tiene un Alfa de Cronbach de 0.89. Uno de los cuestionarios es del uso de TIC en el aula, que contiene 12 ítems y se agrupan en dos dimensiones como información y comunicación y creación y seguridad, estas relacionadas al Marco Común de CD Docente, constituido por INTEF. El segundo cuestionario es de autoeficacia docente para el uso de las tecnologías, que contiene 19 ítems. El tercer cuestionario es para evaluar el acceso a las TIC y que contiene 8 ítems y evalúa el nivel de acuerdo o desacuerdo respecto al acceso a las TIC, el cuarto cuestionario sobre apoyo de la tecnología para las TIC que contiene 5 puntos, mide el nivel de acuerdo o en desacuerdo con el

apoyo de la tecnología que brinda la universidad a sus profesores, y el quinto cuestionario es sobre cultura y liderazgo tecnológico que contiene 11 enunciados. Todos estos instrumentos se evalúan a través de la escala Likert. Los resultados demuestran que los profesores tienen un nivel regular en el empleo de las TICs, ellos perciben un regular dominio al usar las TIC en sus clases.

Goicochea (2020) efectuó una investigación para determinar la relación existente entre la competencia digital (CD) y la autoeficacia en el uso de las TIC de profesores del nivel elemental en escuelas del Perú. El estudio es de diseño correlacional, tipo descriptivo e inferencial. La población incluyó a 212 profesores del nivel elemental de Lima Metropolitana, Sur y Norte, Centro y Oriente. El criterio de inclusión fue que los profesores participantes estuviesen trabajando en colegios públicos. Entre los docentes se contó con 78.8 % de mujeres y 21.2 % de hombres. La edad oscilaba entre 25 a 65 años y entre tres a 39 años de experiencia laboral. El instrumento usado fue la Medición de la Competencia Digital Docente de Fundación Telefónica, el cual se compone de 45 ítems con una sola respuesta, y para medir la autoeficacia el instrumento que utilizó fue la Escala de autoeficacia en el uso básico de TIC de Hatlevik, enfocado en docentes; se adaptó la escala de autoeficacia respetando las características del lenguaje del lugar de origen de los docentes. Los resultados indican una correlación positiva, significativa y leve entre las dos variables. El coeficiente de relación es de 0.196.

Salcedo (2018) desarrolló una investigación con el objetivo de advertir los factores externos e internos que llevan a los profesores de una universidad particular a usar las TIC. El diseño fue transaccional y descriptivo correlacional.

La población de los docentes es de 1533, de los cuales se redujo a 1032 para una muestra de estudio. Estos docentes contaban con un mínimo de un ciclo en la universidad, no tenían el cargo de tutor y no enseñaban en un centro de idiomas. De la muestra solo respondieron 208 participantes, 151 varones y 57 mujeres, cuya edad promedio era de 46 años. Se utilizó un cuestionario del Uso de TIC en el aula elaborado para este estudio, el cual proviene del Marco Común de CD Docente, creado por el INTEF, que consta de 12 ítems que se agruparon en dos dimensiones Salcedo (2018, p. 19): “información y comunicación, y creación y seguridad a través de herramientas tecnológicas. Y se mide a través de una escala Likert de 0 a 4.” Salcedo (2018, p. 20) señala lo siguiente, “para las variables creencias pedagógicas y valoración de las TIC se usó una adaptación de la escala Teaching, Learning and Computing creada por el Centro de Investigación sobre Tecnología de la Información para Organizaciones (1998)”, de este instrumento se desprende el instrumento filosofía de enseñanza con 9 afirmaciones en una escala de 1 a 5. Los cuestionarios fueron probados para constar la confiabilidad del instrumento. Los resultados mostraron correlaciones de tamaño mediano y pequeño. Se muestra una relación directa entre la constancia del empleo de las TIC y la autoeficacia en el trabajo para la enseñanza con TIC. Asimismo, se afirma que los profesores dominan el empleo de las tecnologías en el aula y esto se debe a la exigencia institucional de este ya que es la normativa interna de la universidad.

2.1.2 Antecedentes Internacionales

Domingo-Coscolla, Bosco, Carrasco, y Sánchez (2020) realizaron un estudio sobre el fomento la CD en el tercio superior según la apreciación de los alumnos y educadores. El objetivo fue conocer las necesidades para debatir con

respecto a las TIC y la competencia digital metodológica y cómo las instituciones responden para formar la capacidad del docente en el empleo de lo digital. Para esta investigación, participaron 11 universidades catalanas, se empleó una investigación de métodos mixtos. Se contó con grupos de discusión y el uso de cuestionarios. El cuestionario contiene 5 dimensiones de la Competencia Digital Metodológica y sus 26 descriptores definidos por el DEGC (Department d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya). Los indicios se colectaron por medio de la grabación de un video y la copia de los diálogos. Participaron 1.051 docentes y 473 alumnos entre mayo y septiembre del 2017. Las conclusiones fueron que es necesario enlazar la universidad con la sociedad, y facilitar un progreso laboral del docente del tercio superior y la alfabetización digital de sus alumnos enfocando en la colaboración del aprendizaje en grupo y la innovación.

Gbemu, Sarfo, Adentwi Aklassu-Ganan (2020) desarrollaron una investigación con el propósito de observar cómo los maestros y su nivel de autoeficacia influían en el empleo de los medios digitales en la enseñanza de profesores practicantes. En cuanto a su metodología, el estudio fue de diseño descriptivo y de método mixto realizado en tres momentos. La población es de 135 docentes de colegios públicos y privados y la muestra seleccionada fue de 115 docentes que equivale al 85 % de la población. De los 115, 13 profesores fueron seleccionados para recolectar información para el trabajo cualitativo. Los instrumentos fueron un cuestionario estructurado para obtener los resultados cuantitativos y una hoja de observación para recoger los datos cualitativos. El cuestionario fue dividido en tres partes, una con relación a la información demográfica, otra en relación con la creencia de la eficacia del uso de TIC y la tercera referida a cuánto uso de las TIC se realiza en la enseñanza. Para el

cuestionario se modificó un instrumento creado por Koksal et al. (2015, citado en Gbemu, Sarfo, Adentwi y Akklasu-Ganan, 2020). Y el instrumento para el estudio cualitativo se creó tomando como referencia los resultados del estudio cuantitativo. Se obtuvo 107 respuestas del grupo de los 115 docentes, estas respuestas pasaron por un análisis estadístico con SPSS versión 21.0. La estadística correlacional fue conducida a analizar la relación entre las variables con una significancia de 0.05. Del resultado se obtiene que $r=0.666$, $p<0.001$, lo que señala que hay una correlación positiva entre la creencia de autoeficacia docente y la aplicación real de las TIC en la impartición de clases.

Rivera (2019) realizó un estudio para fijar los nexos existentes entre los rangos de autoeficacia usuario uso de la PC, el modelo TPACK y las expresiones intelectuales en la dimensión DIC, en los profesores de las escuelas del departamento de Antioquia. Se usó la prueba de Modelo TPACK que fue elaborada por Jang y Tsai (2012, citado en Rivera, 2019), la cual fue cambiada a la realidad de la formación educativa de Colombia. En cuanto a la prueba de autoeficacia del docente, en relación con la utilización del computador, tiene un alfa de Cronbach de 0.90. La segunda prueba fue creada por Cassidy y Eachus (2002) relacionada con la escala de autoeficacia del usuario y tiene un alfa de Cronbach de 0.97. En cuanto a la prueba de figuras enmascaradas desarrollado por Sawa (1966, citado por Rivera, 2019) que ayuda a catalogar la forma cognoscitiva de la persona, este tiene un alfa de Cronbach entre 0.91 y 0.97. La muestra fue de 449 docentes de 21 centros educativos del estado y particulares de Antioquia. La investigación es de tipo cuantitativo, estudio correlacional y un análisis MANOVA y se usaron seis variables dependientes y seis variables independientes. Según los datos obtenidos, la mayoría de las variables presenta

una significancia de $p < ,01$. El estudio concluye al decir que la autoeficacia favorece a que el profesor se ayude de las TIC y las use en su desarrollo formativo.

Cruz (2018) realizó un estudio sobre el valor del empleo de competencias tecnológicas en los quehaceres de los maestros de la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad. Es de carácter cualitativo basado en un estudio de caso, con una confiabilidad 0.75. El objetivo de este estudio fue para medir el grado de las capacidades que tienen los educadores de la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad en competencias digitales. La población fue un total de 149 profesores de la universidad de los cuales 49 docentes conformó la muestra de este estudio. El cuestionario contenía preguntas cerradas, con opciones de respuestas y en la escala de Likert con cinco opciones. Este instrumento tiene un total de 20 ítems. Se validó el instrumento mediante juicio de expertos dando como resultado un Alfa de Cronbach de 0.75. Se concluye que un sector de los docentes no posee los conocimientos básicos y la mayoría de los docentes tienen debilidades en el desarrollo de las competencias digitales. De este grupo un mayor número de docentes manifiesta un rechazo al uso de la tecnológica en el desarrollo de sus clases.

Hatlevik y Hatlevik (2018) investigaron la relación entre autoeficacia de los educadores en el uso de las TIC para la instrucción, el frecuente uso de la tecnología digital en la enseñanza, autoeficacia general de las TIC, contribución colegial en cuanto al uso de los medios digitales en la enseñanza y la carencia del empleo de las TIC en la enseñanza por parte del manejo de la escuela. El estudio tiene un diseño correlacional y es de corte transversal. Esta investigación es un análisis secundario de los datos existentes, llamado ICILS noruego 2013

que consiste en respuestas de 1158 docentes del nivel secundaria. La Asociación Internacional para la evaluación de logro educacional condujo la recolección, codificación y reporte de la data de acuerdo con estándares de calidad predefinidos. El estudio se realizó en 2 etapas. Primero, 150 colegios fueron seleccionados al azar. Segundo, basado en el tamaño del colegio y el número de los docentes en el colegio, entre 15 a 20 docentes fueron seleccionados de cada colegio. Los encuestados de 116 colegios respondieron a la encuesta. (tasa de respuesta del 79 % a nivel escolar) la muestra estuvo compuesta de 64 % de profesores. Las edades de los encuestados fueron medidas en 6 intervalos; 2 % fueron menores de 25 años, 9 % fueron entre 25 a 30, 30 % fueron entre 30 a 39, 27 % fueron entre 40 y 49, 19 % fueron entre 50 y 59 y 13 % fueron 60 o más. Los docentes respondieron una encuesta online que contenía preguntas y afirmaciones acerca de la autoeficacia de los medios digitales, el uso de las TIC en la enseñanza y factores contextuales. Siete preguntas se relacionan sobre la medida en que los docentes utilizan TIC en su enseñanza. La colaboración colegiada en el empleo de las TICs en las sesiones de clase y el aprendizaje se midió con dos afirmaciones sobre si trabajan junto con otros profesores y colaboran con sus colegas en el desarrollo de lecciones basadas en TIC. Cuatro preguntas relacionadas con las creencias de los docentes en su suficiencia al utilizar las TIC para realizar determinadas tareas generales en la computadora. La autoeficacia de las TIC para las instrucciones se midió con tres preguntas sobre qué tan bien podrían utilizar tareas específicas utilizando las TIC relacionadas con su práctica docente. Y la falta de facilitación se midió a través de tres declaraciones sobre si experimentaron o no una falta de facilitación y apoyo de la dirección de la escuela en el uso de los medios

digitales en la docencia. La matriz de correlaciones muestra correlaciones significativas entre todas las variables latentes. Hay positivos moderados a altas correlaciones entre la colaboración colegiada de 0.13 con la autoeficacia en las TIC con fines educativos y la autoeficacia en TIC de los docentes para las instrucciones es de 0.39 y la colaboración colegial de 0.35 que tiene una asociación positiva con el uso de la tecnología en el quehacer docente. Concluye el estudio indicando una positiva asociación entre la autoeficacia general de las TIC de los maestros, la autoeficacia de las TIC en el plano educativo y el uso de TICs en la práctica de la enseñanza.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Competencia digital.

2.2.1.1 Definición.

Gisbert y Esteve (2016, citados en Jiménez, Muñoz y Sánchez, 2021), definen competencia digital como “aquellas herramientas, actitudes y conocimientos referentes a ámbitos tecnológicos, comunicativos, informacional y mediático, que dan lugar a la alfabetización docente y que les sirve tanto a nivel personal como para garantizar una educación de calidad a su alumnado” (p. 106).

2.2.1.2 Dimensiones.

Falcó (2017, citado en Jiménez et al., 2021, p. 2017) tomó como modelo las cinco dimensiones señaladas por el INTEF: “Información y alfabetización informacional.; Comunicación y elaboración; Crear contenidos digitales; Seguridad; Resolver problemas y Emplear materiales digitales con fines educativos.”

Colás et al. (2019) basándose en su enfoque sociocultural, indican que el docente brinda varias oportunidades formativas con el fin de que los alumnos agranden su potencial para desarrollarse y formarse como representantes activos de la sociedad. La nueva tendencia sobre el desarrollo de la CD de los docentes con el enfoque sociocultural permite que se pueda desarrollar un modelo teórico para desarrollar esta competencia. Este se desarrolla por medio de cuatro constructos que son:

1. Dominio, es la práctica frecuente que la gente realiza a través de instrumentos que miden su adaptación a los contextos en donde se desarrollan (De-Pablos, 2006, citado en Colás et al., 2019). En este nivel se encuentra las habilidades básicas como acceder o manejar las TIC a nivel usuario (Colás, Rodríguez y Jiménez, 2005, citado en Colás et al., 2019).

2. Preferencia, son aquellas situaciones donde las personas prefieren usar recursos digitales, frente a otras soluciones para resolver problemáticas diarias, (Colás, Rodríguez, y Jiménez, 2005, citado en Colás et al., 2019). Colás et al. (2019) indican que para lograr que los alumnos favorezcan el empleo de las TIC, los profesores tienen que crear situaciones en los que se requiera el uso de las herramientas TIC.

3. Reintegración, es la transferencia de artefactos culturales válidos de un contexto a otro completamente distinto (De- Pablos, 2006, citado en Colás et al., 2019). Colás et al. (2019) manifiestan que el profesor innova y diseña actividades que permitan que el alumnado ponga en práctica su competencia digital transfiriendo desde otro entorno a su propio contexto creando impacto social.

4. Apropiación, cuando los sujetos no solo dominan una habilidad, sino que la interiorizan y la hacen parte de sí mismos (Bajtín, 1981, citado en Colás et al., 2019). Colás et al. (2019) también mencionan que en este nivel los sujetos se han apropiado de las herramientas digitales internalizando sus reglas, conociendo sus características y siendo parte de ellas. Los docentes deben de generar las condiciones formativas de integrar la tecnología en los quehaceres educativos para que estos se tornen un ambiente de aprendizaje TIC y que el uso de estas sea de manera natural.

Rangel (2015) elaboró las siguientes dimensiones para la competencia digital docente: Dimensión pedagógica, dimensión tecnológica y la dimensión informacional.

a. Dimensión pedagógica

Rangel (2015) indica que esta dimensión examina el grado del entendimiento del efecto y los posibles usos de las TIC en el marco educativo, el grado en incorporar las TIC en la elaboración de las clases, el desarrollo y la evaluación de la práctica docente y su enseñanza. Rangel (2015, p. 246) indica lo siguiente:

Muestra una actitud crítica y favorable ante la posibilidad de integrar las TIC en su práctica docente; diseña e implanta estrategias de enseñanza y aprendizaje mediadas por TIC; diseña y evalúa materiales o recursos educativos en soporte digital, para integrarlas en su práctica docente; emplea las TIC para apoyar las tareas administrativo-docentes y emplea las TIC para el intercambio de pensamientos, información, experiencias o conocimientos con estudiantes, otros docentes o conocedores en la materia.

Padilla, Gámiz y Romero (2019) hicieron un análisis a la propuesta brindada por la Pontificia Universidad Javeriana de Cali en Colombia. Dicha propuesta sobre las Competencias y estándares TIC, desde la dimensión

pedagógica, fue avalada por la UNESCO porque brinda información sobre el desarrollo del profesorado para el empleo de la tecnología en la instrucción. El fin es orientar a los docentes en el uso de sus competencias para el diseño, la implementación y evaluación de las prácticas docentes con TIC.

Valencia et al., (2016, p. 11, citados en Padilla et al., 2019) indican que el marco presenta la apropiación de tecnologías como “un proceso gradual, un fenómeno complejo y multifactorial.” Este resultado puede ser visible siempre y cuando el docente tenga el conocimiento sobre uso de tecnología, experiencia y práctica continúa siendo enfocados a la incorporación de las TIC en su competencia profesional.

Padilla et al. (2019) mencionan que la propuesta avalada por la UNESCO contiene tres etapas de progreso tales como integración, reorientación, y evolución. Hay una evolución progresiva que se inicia en el empleo de medios virtuales para transmitir información y mostrar contenidos, hacia la intervención diligente de los alumnos en el desarrollo del conocimiento para optimizar un ambiente flexible donde la tecnología es aprovechada como mediación pedagógica.

Asimismo, mencionan que cada nivel muestra tres elementos tales como el conocimiento, la utilización y la transformación. Se inicia con el conocimiento básico de los medios digitales y sus ventajas para la enseñanza aprendizaje propiciando la producción de contextos de aprendizaje y de métodos para la evaluación. Y culmina con la modificación de las propuestas educativas, según la aprobación de los maestros, de los aprendices y de otros docentes.

b. Dimensión tecnológica

Rangel (2015) hace referencia al manejo de los medios digitales, el uso de los programas de producción, el montaje, el cuidado y la seguridad de los equipos informáticos. Abarca la disposición de los docentes y su actualización en temas TIC. Rangel (2015, p. 244) indica lo siguiente,

Maneja conceptos y funciones básicas de la computadora; realiza tareas básicas de conectividad, instalación y seguridad del equipo de cómputo; maneja funciones básicas de los programas de productividad; mantiene una posición complaciente frente a la actualización constante en temas relacionados a TIC.

c. Dimensión informacional

Rangel (2015) presenta esta dimensión a todo lo que implica entendimiento y destrezas para buscar, seleccionar, analizar y presentar información proveniente de Internet. Implica a los valores y principios del uso social adecuado de las TIC. Rangel (2015, p. 245) indica lo siguiente, “sabe cómo localizar y recuperar información; analiza y selecciona la información de manera eficiente; organiza la información recuperada de Internet de manera adecuada; utiliza y presenta la información de manera eficaz, ética y legal.”

2.2.1.3 Modelos de Competencia Digital.

ECD-TIC: Estándares de Competencias TIC para Docentes desarrollado por la UNESCO en el 2008. Jiménez et al. (2021) indican que la finalidad de este modelo es de incorporar las TIC en la instrucción, en formar a los profesores, en los currículums y también en la dirección escolar.

Esteve (2015, citado en Jiménez et al., 2021) menciona que el modelo desarrolló un marco de guía para programas formativos de docentes y desarrollo

de recursos de apoyo de aprendizaje y que los maestros llegan a adoptar las TIC en el aula.

Ballestas (2016, citado en Jiménez et al., 2021, p. 110) menciona que la UNESCO (2008) pretende este tipo de desarrollo en un sistema educativo. Lo explica como una casa de estudio cuyo currículo sea prescriptivo, en donde el profesor sea activo y que la interacción de los alumnos sea en grupos reducidos o individuales y cara a cara. El modelo de instrucción es cognitivo-constructivista; el aprendizaje cara a cara es con el uso de TICs; se hace uso de los medios digitales, uso de la tecnología, uso de Internet y software de comunicación, gestión y el uso de multimedia.

Jiménez (2021, p. 110), también menciona que, La UNESCO en 2011 menciona tres factores básicos como, “la alfabetización tecnológica, profundización y creación de conocimientos.”

NETS-T: sistema usado en los Estados Unidos (ISTE, 2008), corresponde a los Estándares Nacionales de Tecnología Educativa para Docentes (siglas en inglés, NEST-T). Morphew (2012, citado en Jiménez et al., 2021) menciona que de ese manual se han creado otros estándares para diferentes estados del país con el fin de ayudarse para implementar las tecnologías en las aulas de manera holística y transdisciplinar y próxima al constructivismo.

Se determina que el profesor digitalmente competente maneja estas buenas prácticas (ISTE, 2008, citado en Jiménez et al., 2021) al: Proveer a los alumnos con un ambiente adecuado para desarrollar la creatividad en ellos e incrementar su aprendizaje; usar como medio de apoyo para su trabajo las TIC en solucionar dificultades en su entorno; propiciar cooperación entre los

alumnos, la creación de nuevos documentos, etc.; elaborar prácticas que sean relevantes para el alumno durante el tiempo del estudio, a través de actividades enriquecedoras de Internet que alimenten el ser creativo, la singularidad o la pluralidad.; brindar recursos digitales pertinentes para la formación autónoma del alumno y el incremento de la desarrollo académico; impulsar la creación del e-ciudadano, donde se concientice al alumno del uso ético de las TIC; involucrarse con el desarrollo ocupacional y la orientación en el uso de los medios digitales.

ISTE II (2017) es una verificación del modelo del 2007, en donde se destaca en el entrenamiento digital docente, la reformatión de esta y el transmitir los buenos hábitos en relación con las TIC entre el estudiantado y los demás docentes. Biel y Álvarez (2019, citados en Jiménez et al., 2021) también indican que esta nueva versión brinda más autonomía al alumnado con el fin de que sean activos de su aprendizaje.

Este modelo actualizado en 2017 enfatiza 7 dimensiones que el docente debe de trabajar y evaluar. Torrey (2018, citado en Jiménez et al., 2021, p. 111) menciona que los docentes deben de formar en los alumnos el ser aprendices constantes, ser pioneros en el uso de los medios digitales, ser ejemplos en el correcto uso de los medios digitales, propiciar el aprendizaje en los alumnos, crear experiencias de aprendizaje según las necesidades de cada alumno, formar en los alumnos un deseo constante de aprendizaje autónomo, y ser críticos en los procesos de evaluación y comunicación durante el uso de las TIC.

DIGCOM: En 2011 el Institute for Prospective Technological Studies creó un diseño para sentar los cimientos del progreso de la CD (Pérez y Rodríguez, 2016, citados en Jiménez, 2021, p. 111). Estos proyectos estuvieron activos

entre 2011 y 2013 y se llamó DIGCOM: un marco para desarrollar y comprender la competencia digital en Europa, (Ferrari, 2013, citado en Jiménez et al., 2021, p. 111). Este modelo favorece el progreso de la competencia digital para enriquecer la enseñanza pedagógica mediante el uso de las TIC. Este modelo contiene cinco áreas de competencias donde se muestran veintiún competencias. Se presentan seis niveles para cada competencia, repartidos por dificultad y autonomía.

2.2.1.4 Sistema Educativo.

Granda, Espinoza, Mayón (2019) mencionan que las TIC facilitan el proceso del aprendizaje interactivo, en nuevas formas comunicativas. Estas brindan al profesor el apoyo para su labor de facilitador orientando, desarrollando y controlando todo el desarrollo del adiestramiento de los alumnos.

Las tecnologías, al tener un carácter asincrónico, promueven una dinámica en la relación entre docentes y estudiantes aun fuera de la clase, con el apoyo de las plataformas didácticas virtuales y el uso de la mensajería digital las que pueden ser visitadas y consultas en cualquier momento del día.

Las TIC proporcionan al docente un ambiente adecuado para el diseño de los trabajos cooperativos y colaborativos en las plataformas, así como espacios de autoaprendizaje para la realización de un aprendizaje significativo para el estudiante.

2.2.1.5 Conectivismo.

Según Siemens (2005, citado en Bates, 2022) el conectivismo cambia frecuentemente. El conocimiento en internet no es dominado ni concebido por alguna organización. El conocimiento dentro del conectivismo es una rareza que

varía en cómo los nodos van y vienen y la información fluye en internet y que a su vez están interconectadas con una serie de redes.

En el conectivismo no se construyen significados. Bates (2022) indica que no hay un concepto real de transmitir conocimiento, hacer conocimiento o construirlo. Las prácticas que se desarrollan para aprender son relacionadas a crecer o evolucionar uno mismo y el entorno. Para Siemens (2005, citado en Bates, 2022) las conexiones y la manera en cómo fluye la información es lo que permite desarrollar un conocimiento que existe más allá de la persona. Es un modelo de aprendizaje que ya no contempla al aprendizaje como una actividad interna e individualista.

Siemens (2005, citado en Bates, 2022, p. 126) identificó los siguientes principios del conectivismo,

El aprendizaje y el conocimiento descansan en la diversidad de opiniones.

El aprendizaje es un proceso de conexión de nodos especializados o fuentes de información.

El aprendizaje puede residir en dispositivos no humanos.

La capacidad de saber más es más crítica que lo que se sabe actualmente.

Es necesario nutrir y mantener las conexiones para facilitar el aprendizaje continuo.

La capacidad de ver conexiones entre campos, ideas y conceptos es una habilidad fundamental.

La vigencia (conocimiento preciso y actualizado) es la intención de todas las actividades de aprendizaje conectivista.

La toma de decisiones es en sí misma un proceso de aprendizaje. Elegir que aprender y el significado de la información entrante se ve a través de la lente de una realidad cambiante. Si bien hay una respuesta correcta ahora, puede ser incorrecta mañana debido a las alteraciones en el clima de información que afectan la decisión.

2.2.1.6 Tecnología.

La tecnología tiene que ver con el uso de máquinas y herramientas para resolver un problema del mundo real.

Tecnología educativa, según Bates (2022), es todo aquello que pueda apoyar las sesiones de enseñanza. Así como las pizarras, lápices, tizas, computadoras, programas de software. Bates (2022) también indica que las tecnologías no comunican nada ni crean significado por sí mismos, solo hasta que un maestro o estudiante le ordena hacer algo, desde ese punto pasa a ser un medio.

Bates (2022) manifiesta que el oído y la vista se usan para interpretar los medios. Los gráficos, el audio y el video son canales de los medios porque transmiten significado. Cada interacción que se tiene con los medios es una interpretación de la realidad e implica alguna forma de intervención humana, como escribir o diseñar gráficos, hablar, escribir guiones o grabar para audio y video.

Para este autor, los medios necesitan de la tecnología, pero la tecnología representa una parte de los medios. Entonces, Internet es un sistema tecnológico cuyo contenido son símbolos y formatos que permiten difundir entendimiento y concepto. Estos formatos, y su singularidad; se crean y deben de ser interpretados por los autores como por los cibernautas. La informática puede considerarse un medio ya que incluye la codificación, las animaciones, las redes sociales, el buscador o el diseño y uso de simulaciones. Entonces, la creación, comunicación e interpretación de significados son características añadidas que forman un medio.

Igualmente, señala que es fundamental indicar que los medios no son objetivos en como transfieren cognición. Se pueden esbozar de manera que incidan en la interpretación del significado y, por lo tanto, en la comprensión. El conocer la función de los medios, permitirá el poder diseñar y aplicar los medios para facilitar el aprendizaje.

Estos medios se han vuelto complejos con el tiempo ya que los medios más nuevos incorporan partes de los medios antiguos, así como agregan otro medio. Los medios digitales e Internet incorporan e integran más y más a todos los medios antiguos como texto, audio y video y añaden nuevos elementos como animación, simulación e interactividad. Por lo tanto, si se necesita elegir tecnologías apropiadas para la educación se debe verificar los rasgos distintivos únicos de los diferentes medios tales como su formato, sistemas de símbolos y valores culturales.

2.2.1.7 Enfoque constructivista.

Díaz y Hernández (2010, citados en Chong y Marcillo, 2020) dicen que la construcción del conocimiento es la etapa de elección, distribución y transformación de la data que obtiene el alumno de muchos orígenes con el fin de conectarla y asociarla con su saber presente.

Cuando el alumno adapta la información que recibe a su contexto real con el objeto de requerir actividades, se está hablando de un enfoque constructivista (Chong y Marcillo, 2020).

Uno de los componentes del constructivismo es la elaboración de actividades auténticas, y esto se relaciona con las TICs ya que a través de los medios digitales se llega a usar experiencias mentales para lograr un

aprendizaje. El estudiante agrega una serie de estrategias como el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje colaborativo y es a través de estos modelos de aprendizaje en que el alumno desarrolla la expresión, el entendimiento, la observación y la introspección (Quiñones, 2001, citado en Chong y Marcillo, 2020).

a. Aprendizaje experiencial

En el aprendizaje combinado o invertido, los alumnos realizan el proceso del proyecto y presentan la conclusión de este en un aula o en un laboratorio. Los mismos alumnos llevan a cabo la investigación y la compilación del informe accediendo a los recursos en línea, usando recursos multimedia en línea para redactar informes o presentaciones realizándolos en grupos o mediante la crítica y evaluando el trabajo de los demás compañeros de clase.

Se puede trabajar en línea en su totalidad a través la web, de forma sincrónica o asincrónica, mediante el uso de foros de discusión y redes sociales para trabajos grupales, carpetas electrónicas y multimedia. En el aprendizaje en línea se crea simulaciones de condiciones reales y así aminorar el período necesario para desarrollar una habilidad. Una emergencia típica sería un gran incendio en un almacén con productos químicos peligrosos. El personal de bomberos, policía y paramédicos, así como ingenieros y funcionarios del gobierno local, reciben una notificación en sus celulares o tabletas y deben de responder en tiempo real, gestionado por un facilitador experto, siguiendo los procesos antes enseñados y también disponible en su equipo móvil. Se graba toda la emergencia y luego se realiza una sesión informativa cara a cara.

b. Entorno virtual de aprendizaje

Según Universitat Jaume I. (2004, citado en Chong y Marcillo, 2020, p. 63) el entorno virtual se refiere a “una aplicación informática utilizada por el guía y los educandos, para producir espacios de enseñanza y aprendizaje y su uso puede concebirse en tres modalidades: presencial, virtual o mixta.” Quiroz y Jeldres (2018, citados en Chong y Marcillo, 2020, p. 63) mencionan que “en este entorno existe interacción y colaboración entre sus participantes, por ello también se lo cataloga como un espacio social donde fluye la comunicación sincrónica y asincrónica”.

Chong y Marcillo (2020) indican que estos medios virtuales de aprendizaje son de beneficio para los estudiantes ya que estos a través de los módulos, asignaturas o cursos virtuales desarrollan sus habilidades, competencias y destrezas mientras interactúan didácticamente.

El entorno virtual de aprendizaje tiene cuatro dimensiones y estas son: dimensión informativa, dimensión constructiva, dimensión comunicación y dimensión tutorial y evaluativa. Área y Adell (2009, citados en Chong y Marcillo, 2020) indican lo siguiente sobre cada dimensión.

En la dimensión informativa se hallan todos los recursos de tecnología a los que el estudiante tiene acceso como los libros, informes, enlaces, páginas web y videos los que son brindados y analizados por el docente, en la dimensión constructiva se aplican estrategias pedagógicas para que el educando ejecute actividades que permitan lograr un aprendizaje significativo y colaborativo como la participación en foros de debate, redacción de ensayos, desarrollo de proyectos, resolución de problemas, construcción de wikis, entre otros, siendo importante que dichas acciones sean encaminadas a desarrollar niveles elevados de procesos cognitivos para la era digital, en la dimensión de comunicación se establecen espacios para la interacción entre los participantes, realizar preguntas y compartir experiencias para apoyarse, básicamente se convierte en un área social y de apoyo mutuo. La dimensión tutorial y evaluativa posiciona al docente como un moderador de las actividades de aprendizaje con habilidades motivadoras, organizativas, técnicas-pedagógicas,

evaluativas atendiendo a los criterios preestablecidos y de retroalimentación del proceso de enseñanza aprendizaje (p. 65).

c. Planeamiento educativo en el entorno virtual de aprendizaje

Chong y Marcillo (2020) indican que la reflexión docente permite la aplicación de estrategias junto con la tecnología permitiendo innovar las sesiones de aprendizaje con dinamismo, introduciendo flexibilidad y permitiendo desarrollar el pensamiento crítico y la toma de decisiones. Mencionan que estas estrategias forman integralmente a los alumnos, que se aventuren a innovar lo ya creado con el objetivo de servir y ayudar. Igualmente, señalan que el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje colaborativo y la gamificación son ejemplos de enfoques pedagógicos que pueden adaptarse a un entorno virtual de aprendizaje.

d. Aprendizaje basado en proyectos-ABP

El principal enfoque de este aprendizaje es la autonomía, la resolución de problemas y la toma de decisiones (Márquez y Jiménez, 2014, citados en Chong y Marcillo, 2020).

Chong y Marcillo (2020) indican que se puede planificar una sesión de pequeñas tareas combinando asignaturas incluyendo los objetivos de la clase, conocimientos previos, la actividad a realizar donde los alumnos tengan la oportunidad de investigar, reflexionar, evaluar y tener una síntesis de la información. Antes de la ejecución de las fases de ABP, el docente indica las metas, el procedimiento, la programación de actividades a realizar con la rúbrica de evaluación y las habilidades que se desarrollaran en la conclusión del proyecto.

También explican que el proceso del ABP implica que los alumnos tengan un tema relevante para ellos, una situación que ellos desean mejorar y que sea una de las propuestas del currículo. Los alumnos indican que conocen del tema, luego se programa un cronograma con las actividades a realizar y se incluye a los responsables de las actividades, en esta fase los alumnos responden a preguntas, comparan y analizan la información en su equipo de trabajo. La toma de decisiones debe de estar relacionado con la fase de inicio al ser expuesta a la comunidad educativa y tenga valor el esfuerzo realizado.

Fernández y Cabezas (2017, citado en Chong y Marcillo, 2020) indican que en este sistema de aprendizaje el docente es quien monitorea los procesos del desarrollo de la actividad o proyecto. La evaluación es continua. Después de la presentación del producto, los alumnos tienen un tiempo de autoevaluación y una hetero evaluación con rubricas para una correcta retroalimentación y reflexión de lo que aprendieron.

e. Aprendizaje Colaborativo

Chong y Marcillo (2020), basados en otros autores, señalan que este aprendizaje permite que dos usuarios trabajen cooperativamente y de forma autónoma al realizar actividades en donde se tenga que intercambiar ideas, reflexionar en cuanto a la forma en realizar dichos trabajos y la toma de decisiones para resolver situaciones en conflicto. Todo esto mediado por las herramientas digitales con el fin de integrar y aplicar conocimiento cuando se tenga que desarrollar el trabajo. Suarez y Padín (2018, citados en Chong y Marcillo, 2020, p. 69) mencionan lo siguiente, “el estudiante debe ejecutar un aprendizaje individual o autónomo para tener un desempeño óptimo en el trabajo

colaborativo, donde comparta argumentos y criterios al tema estudiado que ha sido previamente reflexionado, generándose así la construcción de conocimientos”.

Durante el proceso del trabajo colaborativo, comentan Alós y Casamayor (2010, citados en Chong y Marcillo, 2020), el docente es quien indica la entrega de los proyectos, la aportación de los comentarios en los foros, y las evaluaciones. Al inicio del módulo se debe de comunicar como será la metodología del curso, las rúbricas de evaluación y las metas que lograrán los participantes y los trabajos serán presentados a través de una página web.

f. Gamificación

González (2019, citado en Chong y Marcillo, 2020, p. 70) dice que la gamificación es una estrategia que se basa en elementos del juego como las recompensas para modificar los procesos del aprendizaje ya que impulsan el reforzamiento y una actitud diferente. Chong y Marcillo (2020) también hacen referencia a que la gamificación debe de contener modelos pedagógicos si este se usa en entornos de clases virtuales. Las plataformas y herramientas web proveen el soporte técnico para innovar, pero estas deben estar alineadas con las metas de la enseñanza aprendizaje.

2.2.1.8 La Capacidad de los Profesores en el empleo de las TIC dentro del

Marco de la Comisión Europea.

Padilla, Gámiz y Romero (2019, p. 144) indican que “el marco europeo para la competencia digital de los educadores fue propuesto por Joint Research Centre de la Comisión Europea en 2017” y tiene el propósito de orientar a través de un lenguaje general para poder formar esta capacidad digital y está inclinado

a todos lo que toman parte de la Educación. Se presentan tres aspectos: el docente es el modelo porque posee las competencias requeridas para una sociedad digital. Segundo, el docente se presenta como el facilitador, por eso es fundamental que tenga competencias en la enseñanza. Tercero, el profesor debe de tener desarrollado otras competencias docentes en el área profesional, pedagógica y el área disciplinar para que estas se complementen con su competencia digital.

Padilla, Gámiz y Romero (2019) mencionan que este marco, en relación con los docentes, en general cuenta con seis áreas y 22 competencias. Algunas competencias son (Padilla et al., 2019, pp. 144-145): “compromiso profesional, recursos digitales, enseñanza y aprendizaje, evaluación y retroalimentación, empoderar a los estudiantes, y facilitar la competencia digital de los estudiantes.”

2.2.2 Autoeficacia.

La autoeficacia forma parte de la teoría cognitiva social de Albert Bandura. Él propone un nuevo estilo de enseñar conductas donde es importante los procesos simbólicos en el aprendizaje y la motivación como ente que genera confianza durante la observación (Criollo, Romero y Fontaines-Ruiz, 2017). Criollo et. al. (2017, p. 64), dicen que “Bandura demostró que la creencia en las capacidades es un mecanismo mediador entre las habilidades y la acción que determina la conducta, el esfuerzo y el resultado”.

2.2.2.1 Definición.

La Autoeficacia, según Sanjuán y Colaboradores (2000, citados en Velásquez, 2012, p. 153) en forma general se define como “un constructo global

que hace referencia a la creencia estable de la gente sobre su capacidad para manejar adecuadamente una amplia gama de estresores de la vida cotidiana.”

Slaavik y Slaavik (2009, citados en Lesha, 2017) definen la autoeficacia docente como una habilidad individual para planear, organizar y realizar actividades que logren alcanzar propósitos educacionales. Otros estudios han definido a la autoeficacia como la creencia que los aprendices tienen de sus habilidades, lo que conlleva a un mejor resultado (Tshannen-Moran y Hoy, 2002, citados en Lesha, 2017). Bandura (1997, citado en Lesha, 2017) la define como las convicciones de autoeficacia de los docentes que están conectadas no solo a la habilidad de lograr una enseñanza exitosa, pero también su efectividad está en algunos casos determinado como la eficacia en el manejo de la clase donde el aprendizaje se desarrolla, donde los recursos son clasificados de acuerdo a la necesidad donde se evidencia la intervención de los padres en las actividades académicas. Varios estudios han concluido que los docentes con alta autoeficacia tienen un impacto positivo tanto en el ambiente del aula como en los aprendices. La autoeficacia del profesor no solo afecta las estrategias (Allinder, 1994, citado en Lesha, 2017), las metas de los docentes (Muji y Reynolds, 2002, citado en Lesha, 2017), sino también las actitudes del profesor frente al cambio.

2.2.2.2 Dimensiones.

a. Eficacia en la implicancia de los estudiantes

Hace referencia a la capacidad de los docentes a través de la motivación e implicación a los alumnos en la enseñanza y en el aprendizaje.

Mide la percepción de autoeficacia del profesor en relación con las competencias y destrezas que desarrolle para perfeccionar su enseñanza.

Algunos docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la universidad de Sevilla estuvieron de acuerdo con estos ítems que determinan esta variable de estudio: responder las interrogantes difíciles de los alumnos, realizar preguntas a los alumnos, explicar y proveer ejemplos adicionales cuando los alumnos están confusos. Martínez, Hervás y Román (2017), indican que la gran mayoría de docentes están completamente de acuerdo con valorar la comprensión de los alumnos sobre la explicación hecha, también al usar distintos métodos de evaluación, poner en marcha distintas metodologías en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje, a facilitar desafíos apropiados a los alumnos con altas capacidades. Gonzales (2018), añade que el docente debe cerciorar el logro del aprendizaje de los estudiantes y retro informar constantemente a los aprendices y orientarlos en el proceso de su aprendizaje.

b. Eficacia en las estrategias de enseñanza aprendizaje

Hace referencia a la capacidad de los docentes en usar distintos métodos para enseñar y fomentar el estudio en los estudiantes.

Mide la percepción de autoeficacia del docente al impulsar al aprendiz en su proceso de formación. Martínez et al. (2017), indican que la mayoría de los profesores de la facultad y universidad antes mencionados están cercanos al totalmente de acuerdo con ayudar a los aprendices a pensar de forma crítica-reflexiva, a impulsar que los alumnos aprecien el aprendizaje. Otros docentes están de acuerdo en motivar a los alumnos con poco interés en aprender, a lograr que los estudiantes se sientan seguros en realizar actividades de sesiones de aprendizaje, animarlos a ser creativos y a ayudar a los alumnos que fracasan.

Gonzales (2018), indica la importancia de la planificación de las clases ya que brinda una orientación a la labor del docente.

c. Eficacia en el manejo de la clase

Hace referencia a la competencia de los docentes para guiar el comportamiento, el respeto y el orden a favor de un clima positivo de aula.

Mide la percepción de autoeficacia del docente al administrar y guiar una clase. Martínez et al. (2017) mencionan que la mayoría de los docentes de la universidad de Sevilla, están de acuerdo en instituir hábitos para que las labores de clase se realicen sin perturbaciones, a utilizar medidas para que los alumnos sigan los reglamentos de clase, prevenir que los alumnos con mal comportamiento perjudiquen la clase, a responder a los alumnos desafiantes. Gonzales (2018) añade que la interrelación entre los docentes y sus alumnos podría afectar a la instrucción ya que el alumno podría sentirse afectado o animado según lo que acontezca. Es importante el buen hábito de relaciones positivas con los alumnos y los demás colegas, mostrar entusiasmo por la materia, tolerancia frente a la murmuración, el respeto a las ideas y pensamientos diferentes, el controlar conflictos y dificultades, entre otros.

d. Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes

Hace referencia a la competencia de los docentes en ajustar la instrucción a las exigencias y solicitudes de una instrucción adecuada para cada alumno.

2.2.2.3 Fuentes de la autoeficacia.

Bandura (1977, citado en Hernández y Cenicerros, 2018), desarrolló las cuatro fuentes de la autoeficacia.

- Experiencias de dominio, se forman de los logros y fracasos obtenidos por la realización del comportamiento. Si lo aprendido se relaciona directamente con lo esperado, las creencias se fortalecen. Si no fuere así, las ideas se debilitan.
- Las experiencias vicarias, provienen de la experiencia de terceros. Si mi compañero tuvo éxito, entonces las creencias aumentan. Si en caso fuera lo opuesto, las ideas flaquean.
- Persuasión social, se refiere al conjunto de mensajes que la persona recibe y escucha. Transmite la seguridad de una persona a otra con el objetivo de animar a enfrentar las situaciones desfavorables.
- Las experiencias afectivas, son los estados fisiológicos, o apreciación de incapacidad para encarar problemas, que se manifiestan a través de la transpiración, las que merman la convicción de resistencia.

Fernández-Viciano y Fernández-Costales (2017), indican que la autoeficacia se caracteriza por ser dinámica porque las experiencias que se viven influyen en que esta aumente o disminuya. Es cíclica porque los individuos se benefician de las experiencias que viven. Es multidimensional porque esta engloba procesos motivacionales, selectivos, afectivos y psicológicos cognitivos. Es específica porque al hablar de autoeficacia, esta es en referencia a un ámbito y contexto, no en todos los ámbitos o contextos.

2.2.2.4 Determinismo Reciproco y su influencia en el comportamiento

humano.

Bandura (1986, citado en Prieto, 2012), plantea tres elementos cruciales del funcionamiento de las personas y estas son: “personales, conductuales y ambientales” (Prieto, 2012, p. 67).

Según el estudio de Prieto (2012), el determinismo tiene influencia en el comportamiento humano debido a numerosos factores que operan en interacción. Las personas que se plantean objetivos y pueden regular su estímulo y comportamiento tienen autonomía en lograr que los eventos se realicen en contraposición con las personas que tienen limitaciones en ejercer control sobre la calidad de la propia vida. Prieto (2012) dice que, “la capacidad de ejercer control sobre uno mismo opera determinadamente en la conducta, lo que posibilita tener ese margen de libertad” (p. 68).

El hecho de elegir una acción determinada entre varias opciones a escoger no solo se debe a factores contextuales, sino también la reflexión del pensamiento, la cual permite a los hombres, elegir otras opciones con el objeto de anticipar posibles resultados y reflexionar en sus capacidades para poder lograr con el objetivo deseado (Prieto, 2012).

2.2.2.5 Teoría social cognitiva y las capacidades esenciales del hombre.

La Teoría Social Cognitiva postula la creencia de que los hombres tienen ciertas habilidades humanas que les permite tener sistemas intelectuales esenciales para ser de influencia y determinación a lo largo de su vida.

Prieto (2012), escribe que, debido a estas capacidades, las personas pueden modificar su comportamiento. Stajkovic y Luthans (1998, citados en Prieto, 2012), indican que este elemento es imprescindible para entender, porque las personas actúan de diferente manera frente a las mismas circunstancias.

Se presentan cinco modelos de capacidades fundamentales del hombre (Prieto, 2012):

a. Capacidad simbólica

Es lo que tiene las personas para atribuir sentido al entorno en donde se desarrollan, tales como elaborar formas de procedimiento, prevenir algún resultado de las acciones, etc. Prieto (2012) indica que Bandura considera a los símbolos como un sistema para guardar y servir de referencia que permita guiar la actuación futura y formar el comportamiento.

b. Capacidad de anticipación

Prieto (2012) considera que las personas no solo reaccionan en forma inmediata al entorno, sino que también autorregulan su conducta por la capacidad de prever que tienen. Debido a esto, los individuos pueden organizar futuras acciones, prever resultados de estas acciones y proponerse objetivos que permitan estar motivados.

c. Capacidad de aprendizaje vicario

Prieto (2012) indica que las personas se instruyen a raíz de sus propias vivencias como también a través de la exploración de las conductas de otras personas y de los efectos que estas tienen. El aprendizaje vicario tiene cuatro

ejemplos de métodos relacionados con la concentración, memoria, rendimiento y motivación. El proceso de atención se relaciona a la habilidad de elegir ciertas acciones que alguien realiza; el proceso de retención tiene relación con la retención en la memoria de las conductas observadas, para luego repetirlas; los procesos de producción tienen relación a la ejecución del comportamiento observado y si esta trae consecuencias positivas, permitirá un incentivo personal para repetir dicha actuación en el futuro.

d. Capacidad de autorregulación

Prieto (2012), indica que los mecanismos de autocontrol permiten a los individuos controlar sus cambios de conducta. Este mecanismo de la autorregulación depende de las capacidades de autocontemplación y de autovaloración y del entendimiento personal en relación a ellos mismos. La propia conducta responde a criterios personales y de autoevaluación.

e. Capacidad de autorreflexión

Prieto (2012), menciona que esta capacidad permite a los hombres razonar y examinar sus vivencias. El proceso de meditación sobre sus propias vivencias provee a los hombres un entendimiento propio sobre el contexto y sobre ellos mismos.

Bandura (1986, citado en Prieto, 2012) indica que

a través de la reflexión las personas dan sentido a sus experiencias, analizan sus propias cogniciones y autocreencias, se implican en procesos de autoevaluación y, a la vista de todo ello, modifican su pensamiento y su conducta. Sin embargo, el conocimiento más importante que se deriva de la autorreflexión es, sin duda, el referido a uno mismo y a las capacidades personales para emprender determinadas conductas y alcanzar, de ese modo, los resultados deseados (p. 74).

2.2.2.6 Procedimientos que estimulan el pensamiento sobre la autoeficacia.

a. Procesos cognitivos

Rivas y Navas (2020) mencionan que cuando una persona se traza un objetivo, este bloquea las actividades que son difíciles de realizar. En la medida en que la persona confíe en sus propias habilidades y capacidades, su autoeficacia incrementará y se hará más fuerte, lo cual llevará a que se proponga más retos y muestre mayor firmeza en sus compromisos.

Señalan también que cuando una persona tiene un alto nivel de autoeficacia se proyecta a situaciones de otra manera y se estimula a realizar actividades nuevas, busca nuevos logros, no se desenfoca de su objetivo trazado ya que usa el pensamiento analítico.

Bandura (1999, citado en Rivas y Navas, 2020, p. 52) afirma que, “si las personas solo experimentan éxitos fáciles llegan a esperar resultados inmediatos y se desmotivan rápidamente con los fracasos. Un sentido resistente de eficacia requiere experiencia de superación de obstáculos mediante el esfuerzo perseverante.”

b. Procesos motivacionales

Rozalén (2009, citado en Rivas y Navas, 2020) declara que la motivación puede tener una doble variante. La primera es la activación y persistencia de la conducta y la segunda, son las metas propuestas.

Rivas y Navas (2020) añaden que el proceso motivacional determina el nivel de motivación que tiene una persona, lo cual se refleja en el tipo de esfuerzo que la persona demanda de sí misma, la perseverancia y la cantidad de tiempo

invertido para realizar una tarea. De modo que, al tratar de superar los problemas al ejecutar una labor, la persona emplee más empeño y su percepción de autoeficacia será más alta.

Bandura (1997, citado en Rivas y Navas, 2020, p. 53) menciona que “las personas con baja autopercepción de eficacia no superan determinados obstáculos, ya que casi siempre están inseguros de tomar alguna decisión y suelen abandonar cualquier tipo de tarea de manera rápida.”

c. Procesos afectivos

Rivas y Navas (2020) refieren que estos procesos tienen que ver con el lado afectivo con relación a la autoeficacia. Las personas que han fortalecido su lado afectivo y sensibilidad de manera correcta muestran un nivel de autoeficacia óptimo.

Covarrubias y Mendoza (2013, citados en Rivas y Navas, 2020, p. 53) dicen que,

Los sentimientos de autoeficacia operan según los siguientes mecanismos: la selección de conductas, el esfuerzo y la persistencia, los pensamientos y las reacciones emocionales, así como, la producción y predicción de la conducta. Con respecto a lo antes mencionado, las diversas circunstancias de la vida incitan a las personas a tomar decisiones y/o realizar actuaciones destinadas al logro de los propósitos que se han planteado. Asimismo, albergan las facultades para poder enfrentar obstáculos y/o superar las circunstancias adversas con un efecto distinto sobre las que poseen altos y/o bajos sentimientos de autoeficacia; siendo determinante para gestionar, predecir e influir en los acontecimientos de los distintos ámbitos de vida.

d. Procesos de selección

Según Rozalén (2009, citado en Rivas y Navas, 2020), en este proceso las personas escogen realizar determinadas actividades debido a que cada individuo tiene sus propias preferencias. También, añade que es preciso que los

hombres se expongan a vivenciar situaciones nuevas para desarrollar diferentes competencias e intereses.

2.2.2.7 Autoeficacia en el siglo XXI.

Luna (2019, citado en Herrera, 2020), refiere que un profesor con sólido juicio de autoeficacia:

a. Usará procedimientos y métodos que ayuden a incentivar la autogestión de los alumnos y así tengan ellos la ocasión de fortalecer sus competencias y fomentar las condiciones apropiadas para la formación.

b. Incluirá el entorno del alumnado, sus carencias de aprendizaje y la modificación o cambio de las estrategias de enseñanza idóneas para asegurar la realización de las metas establecidas para el aprendizaje.

c. Motivará a los alumnos con el fin de que participen mucho más en las clases y brindará un reconocimiento por esos logros y esfuerzos que los alumnos realicen.

2.2.2.8 La Autoeficacia en educación.

Jacques y Macías (2013, citados en Yevilao, 2019), explica que el alto juicio de autoeficacia percibida conllevará al progreso y triunfo en nuestros objetivos, labores y retos. La autoeficacia forma parte del ser en los hombres, la postura de un individuo, sus habilidades, su contexto son de ayuda a la persona en el conocimiento de sí misma, al autoconocimiento, comprensión del yo.

Yevilao (2019), comenta que, así como el ser humano frecuentemente replantea y cambia su conducta debido a los éxitos y derrotas que se obtienen

del día a día, de la misma manera la autoeficacia dentro de la educación es el predictor sobre el rendimiento de los alumnos.

La autoeficacia actúa en el autoconocimiento que los estudiantes adquieren en relación con su competencia para realizar actividades. Yevilao (2019), reporta que los alumnos con elevado nivel de autoeficacia mostraran persistencia en el cumplimiento de sus tareas a pesar de la dificultad que puedan encontrar.

De la misma forma en los docentes, Rivera (2019), resume lo que Prieto (2001) habla acerca de la autoeficacia estudiada por Bandura e indica que el trabajo docente eficiente incluye un conocimiento de la propia competencia del docente al incluir y usar sus destrezas y experiencia para la enseñanza aún en momentos impredecibles y variados.

Schunk (2012, citado en Rivera, 2019), expresa el siguiente pensamiento sobre los docentes, aquellos con baja autoeficacia evitan planificar actividades que van más allá de sus capacidades, tiene poca motivación en la labor con los estudiantes que tienen problemas de aprendizaje, no se esmeran en buscar materiales para complementar sus sesiones de aprendizaje y tampoco repasan el contenido de la materia a enseñar.

Cassidy y Eachus (2002, citados por Rivera, 2019), afirman que los grados de autoeficacia tienen relación con el grado de motivación, el sacrificio, la opción y la constancia en realizar las actividades. Cassidy y Eachus (2002, citados en Rivera, 2019, p. 21), indican que la autoeficacia, “se basa en la autopercepción con respecto a un comportamiento particular, la construcción se considera específica de la situación o sensible al dominio.”

a. Las experiencias directas con relación a la autoeficacia en la docencia

La educación de estos tiempos tiene un enfoque constructivista y activo en la participación del alumnado en sus propios procesos de aprendizaje. Jevilao (2019) comenta que la enseñanza enfocada al estudiante, los objetivos que se propongan, el feedback del docente, el apoyo de la familia y las mismas experiencias del alumno consolidan una noción de autoeficacia alta siempre y cuando todos estos sea causa de contentamiento en el alumno.

Todas las personas construyen su seguridad en sus propias capacidades en relación a los logros obtenidos y a las frustraciones que se hayan originado. Jevilao (2019), resume lo dicho por Camacho (2010, citado en Jevilao, 2019) al decir que

vivir experiencias educativas constructivas y provechosas para el alumno se transforma en un elemento fundamental para el fortalecimiento del sentido de autoeficacia, vivir el éxito aumenta el sentimiento de bienestar, disminuye la ansiedad y fortalece el deseo de superación frente a distintos desafíos (p. 95).

b. Las experiencias vicarias en la educación

Camacho (2010, citado en Jevilao, 2019), afirma que los compañeros, la parentela, el observar a sus iguales a realizar acciones con éxito, propicia un desarrollo en el sentido de autoeficacia. García-Fernández et al. (2010, citados en Jevilao, 2019), mencionan la importancia de ver que otras personas realicen exitosamente ciertas actividades. Esto provoca un sentido de poseer las mismas capacidades de esta otra persona para realizar dichas actividades. Esto adquiere relevancia para aquellas personas que no tienen seguridad en sus habilidades.

c. La persuasión verbal y la educación

La comunidad educativa puede crear escenarios donde los alumnos pueden recibir estímulos, un refuerzo verbal para lograr el objetivo de realizar tareas complejas. Covarrubias y Mendoza (2013, citados en Jevilao, 2019), indican que la persuasión verbal forma el desarrollo ético-moral de los estudiantes. Los autores también indican que los vínculos familiares con hábitos positivos que manifiestan oralmente las altas perspectivas que tienen a sus pequeños, refuerzan una opinión permanente de autoeficacia. Pero las perspectivas falsas que alejen a los hijos de lo que realmente deseen, pueden generar angustia, y un bajo nivel de logro y también problemas socioemocionales.

Covarrubias y Mendoza (2013, citados en Jevilao, 2019), indican que, desde la función del docente, este debe de persuadir al alumno que tiene las capacidades requeridas para conseguir sus objetivos.

2.2.2.9 Autoeficacia del maestro.

Klassen y Durksen (2014, citados en Pérez, 2022), comentan que las consecuencias de la relación entre la acción de un docente y su autoeficacia permitirán que los docentes realicen diferentes elecciones sobre los materiales educativos, la metodología en el aula, contacto con los estudiantes, organización, criterio innovador, grado de motivación, esfuerzo y perseverancia del docente.

Pérez (2022), reporta después de haber leído el trabajo de otros autores, que un profesor con sentido de autoeficacia critica menos a los alumnos con mayores dificultades, tienden a ayudarlos y trabajan más en las actividades en las que se consideren más aptos. Pérez (2022), señala que los profesores

ajustan sus creencias sobre autoeficacia mientras se enfocan en sus capacidades objetivas, su motivación para la acción, se esfuerzan y persisten en su labor, y eligen las mejores conductas para ser exitosos en su quehacer docente. Todo docente toma en cuenta su pericia activa en sus experiencias vicarias, la persuasión de los demás y sus capacidades, y el estado psicológico y emotivo en el que se halle.

Bandura (1987, citado en Pérez, 2022), indica lo importante que es que el profesor domine su materia y que tenga diferentes competencias para el quehacer docente. Es importante que el docente emita juicios personales sobre su capacidad para la enseñanza y cómo esta se desarrolla frente a los alumnos en diferentes circunstancias y situaciones.

Bandura (1982, citado en Pérez, 2022), indica que mientras el docente reflexiona sobre sentirse capaz, se manifiesta un vínculo de correspondencia entre los juicios y la acción. Esto significa que la capacidad del docente se reflejará cuando este se adapte mejor a las situaciones que se presenten.

a. Definición de Autoeficacia Docente

Pérez (2022), presenta un primer punto, la teoría del Locus de Control de Rotter y como segundo punto, la Teoría Cognitiva de Bandura.

Sostiene que la Teoría de Rotter fue la primera en realizar el estudio de la autoeficacia docente. Este estudio se realizó en los años 70 el cual analizó el desempeño de lectura de alumnos de 20 escuelas americanas. Se concluyó que es importante que los profesores tengan sentimientos de autoeficacia en relación con el rendimiento de lectura de los aprendices.

Una de las primeras definiciones fue propuesta por Berman et al. (1977, citados en Pérez, 2022, p. 67), al decir que es “el grado en el que el docente cree que posee capacidad para influir en el rendimiento de los educandos.”

Para Armor (1976, citado en Pérez, 2022, p. 70), la autoeficacia docente es “el grado en el cual un docente cree que tiene la capacidad de influir en el rendimiento de sus estudiantes.” Pérez (2022, p. 70), parafrasea lo dicho por un autor al decir que la autoeficacia docente es la “mediadora entre los antecedentes y las consecuencias de su acción profesional docente resultando esencial su estudio para comprender la calidad del aprendizaje escolar”. Para Ashton (1985, citado en Pérez, 2022, p. 70), establece el significado de autoeficacia docente como “la creencia del docente sobre su propia capacidad para ejercer un efecto positivo sobre su alumnado”. Guskey y Passaro (1994, citados en Pérez, 2022, p. 70), definen autoeficacia como “la convicción que tiene cada profesor de poder influir en el aprendizaje de sus estudiantes, incluso de los más difíciles o desmotivados”.

b. La autoeficacia docente y su manifestación en el aula

Pérez (2022), se basa en lo dicho de Pajares (1992) al indicar que los docentes como los científicos piensan que la autoeficacia es la que predice el desempeño docente de los maestros y también afecta la actuación académica de los estudiantes.

Bermejo y Prieto (2005, citados en Pérez, 2020), manifiestan que los juicios de autoeficacia pueden rectificar el criterio de los profesores en relación con la educación. Los docentes cuyo nivel de autoeficacia mayor posee una vocación profesional y pasión por instruir a los alumnos. Bermejo y Prieto (2005,

citados en Pérez, 2020), incluyen que los docentes que ven a la enseñanza como una salida para las diferencias sociales, experimentan con nuevos métodos pedagógicos y son más progresistas y organizan y planifican sus clases de mejor forma.

Woolfolk et al. (1990, citados en Pérez, 2022), hacen referencia que los profesores con alto grado de autoeficacia buscan una reforma en la educación con una orientación más humanista. Además de esto, Ashton et al. (1982, citados en Pérez, 2022), indican que estos docentes eligen estrategias didácticas distintas al resto de los otros colegas, incluyendo el control del aula, la comunicación profesor estudiante y su labor como docente en el aula. Aston y Web (1986, citados en Pérez, 2022), refieren que los profesores que no tienen un grado alto de autoeficacia replicarán métodos de enseñanza más tradicionales.

Bownell y Pajares (1996, citados en Pérez, 2022), señalan que los educadores con mayor autoeficacia docente poseen más facilidades y se interesan más por incluir en las actividades grupales a los aprendices con mayores problemas de aprendizaje y de conducta.

Prieto (2007, citado en Pérez, 2022), señaló algunos rasgos de los educadores con altos y bajos juicios de autoeficacia. Para los docentes que tienen altas creencias de autoeficacia se identifican las siguientes características: tienen grado alto de niveles de dedicación, se agradan en el desarrollo de los alumnos, son capaces de influenciar en la educación de sus aprendices, toman parte en el progreso de los estudiantes. Ellos reflexionan en cuanto a su trabajo docente, se proyectan y estructuran sus quehaceres, son

innovadores y buscan mejorar su enseñanza. Pero los docentes que tiene bajas creencias de autoeficacia se caracterizan de la siguiente manera: no les gusta su labor docente y se desalientan con facilidad, como están satisfechos profesionalmente esto afecta su vida personal, no se sienten con la capacidad de influenciar en sus estudiantes, no tienen confianza en sus capacidades y solo esperan el fracaso, no innovan ni buscan mejorar su enseñanza, ni apoyan a los alumnos que necesitan mayor guía.

c. Dos tipos de autoeficacia docente

Flores y Fernández (2004, citados en Pérez, 2022), hablan sobre la autoeficacia general y la autoeficacia docente personal.

Pérez (2022), resume el estudio al indicar que la autoeficacia docente general es la opinión del profesor acerca de un educador y su influencia positiva en el aprendizaje del alumno, a pesar de los obstáculos y factores externos que puedan impedir el aprendizaje. Esta idea está relacionada a las expectativas de resultado. Sin embargo, la autoeficacia docente personal es definida como la opinión que posee un maestro acerca de sus propias habilidades para aumentar el nivel de la enseñanza de sus propios alumnos. Esto se relaciona con la expectativa de eficacia. Pérez (2022), relaciona dos preguntas para conocer más sobre si el docente posee la autoeficacia docente general y la autoeficacia docente personal. Para evaluar si un docente tiene autoeficacia docente general, él debería preguntarse si al lograr el grado ansiado de suficiencia en su tarea cuáles serán los efectos de esta. Pero si el docente desea evaluar su autoeficacia docente personal, él debería preguntarse si tiene los implementos

personales requeridos para lograr un nivel deseable en la ejecución de la labor específica.

2.2.2.10 Los profesores y su variación en la autoeficacia.

Raudenbush et al. (1992, citados en Prieto, 2012, p. 88), indican tres fuentes de la creencia de autoeficacia: “los efectos de la composición del aula, los efectos de algunas variables relacionadas con el nivel del profesor y los efectos de la interacción entre la composición del grupo de alumnos y las características del profesor.”

Prieto (2012), indica que algunas de las diferencias en la autoeficacia docente pueden ser que algunos docentes deben enfrentar clases menos complejas que otros docentes tienen a cargo, como, por ejemplo, el buen rendimiento de los alumnos, la edad de los alumnos, la motivación de los mismos estudiantes, pequeño número de estudiantado en la clase, etc. Si los docentes enfrentan cualquiera de estos salones de clase antes mencionados, entonces la percepción de autoeficacia no sería del todo veraz.

Además, menciona los factores estables que no varían a pesar de que cambien de una clase a otra. Estos son como el nivel de preparación de los docentes y su personalidad. También, señala la tercera varianza en la autoeficacia se da entre la interacción del alumnado en la clase y la singularidad del docente. Dos docentes pueden sentirse eficientes cuando las situaciones se presentan óptimas para la realización de su trabajo docente; pero, uno de ellos mostrará un sentimiento de autoeficacia alta para manejar una clase difícil al usar diversas estrategias para la enseñanza a alumnos con dificultades de aprendizaje.

2.2.2.11 Los juicios de autoeficacia docente y su influencia en la

metodología.

Prieto (2012), indica que son varios los autores que han analizado la relación entre la autoeficacia docente y algunos aspectos de la enseñanza-aprendizaje. Algunas conclusiones fueron escritas por Prieto (2012).

a. Ross (1994, citado en Prieto, 2012, p. 137), indica que “la autoeficacia de los profesores tiende a ser mayor cuando enseñan en materias en las que se sienten mejor preparados y cuando los alumnos a los que enseñan mantienen la disciplina y poseen mayor capacidad de aprendizaje”.

b. Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy (1998, citados en Prieto, 2012, pp. 137-138), indican que “los profesores normalmente atribuyen los éxitos y fracasos de los alumnos a factores que se encuentran dentro de su propio control, tienden a manifestar un sentimiento mayor de autoeficacia para enseñar”. Moore y Esselman (1992, citados en Prieto, 2012, p. 138), mencionan que “lo mismo sucede con los profesores que manifiestan niveles bajos de estrés, un nivel de esfuerzo sostenido para alcanzar los objetivos y un buen grado de satisfacción personal”.

c. Guskey (1988) y Ghaith y Yaghi (1997, citados en Prieto, 2012, p. 138), indican que, con “respecto a estrategias de enseñanza de carácter más específico, la autoeficacia del profesorado se halla asociada a las innovaciones que incorporan a su docencia y a su eficacia para mantener el orden en la clase”.

d. Ross (1994, citado en Prieto, 2012, p. 138) añade que “la autoeficacia docente ejerce una influencia decisiva en los resultados de aprendizaje que alcanzan los

alumnos, favoreciendo, en el caso de que esta sea alta, el logro de los objetivos relacionados con capacidades cognitivas y afectivas”.

Prieto (2012), añade que, dentro de esta relación entre la autoeficacia del docente y los rasgos de los alumnos, se destaca el estímulo para estudiar. La autoeficacia incide en la motivación y, por ende, esta se relaciona con el estudio debido al comportamiento del docente y el diálogo que este dispone con los aprendices.

Prieto (2012), también resume el estudio al indicar que las manifestaciones del sentimiento de autoeficacia docente influye en el docente para favorecer el desempeño educacional de los estudiantes, se sienten ellos mismos motivados a enseñar, pueden tomar buenas decisiones, distribuyen su tiempo académico, usan diferentes medios para conservar la disciplina en el aula, como también el uso de varias estrategias metodológicas de formación académica, todas están en relación a las carencias en la educación de los estudiantes.

2.2.3. Enseñanza del inglés.

Richards y Rodgers (2016, citados en Blanco, 2021), describen metodologías en la enseñanza de inglés. La primera es Task-Based Language Teaching, que permite que los alumnos realicen tareas comunicativas similares a las que enfrenta en la vida cotidiana. La segunda, Content-Based Instruction, que se basa en el contenido de varias asignaturas escolares, de esta forma aprende el idioma dentro de un contexto académico. La tercera, Text-Based Instruction, que es la enseñanza de las estructuras y aspectos gramaticales de forma oral y escrita.

Aldana (2018), indica que, para adquirir el aprendizaje del idioma inglés, un alumno debe desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas como la lectura, escritura, escucha y habla.

2.2.3.1 Principios de la enseñanza.

a. Planificando la clase

Según Scrivener (2011), es posible enseñar inglés sin haber planificado la lección de ese día, pero el planear una clase aumenta las posibilidades de una lección exitosa. El planificar una clase involucra predecir, anticipar, secuenciar acciones de enseñanza, organizar y simplificar. Como regla general, preparar la clase minuciosamente. Pero al estar en la clase, se debe de enseñar a los alumnos, lo cual significa que el profesor debe estar preparado para contestar a las preguntas de los alumnos y adaptar lo que se ha planificado según se desarrolle la clase así esto signifique que se deshaga el plan que se preparó de antemano para la clase de ese día. El pensar acerca de posibles problemas que se pueden dar durante una clase permite al docente acceder a opciones informadas que te pueden liberar en clase. Pero cuando un profesor esta principalmente concentrado solo en el plan de enseñanza, este docente no estará pendiente en responder a las necesidades de la clase.

Scrivener (2011), elabora una lista de áreas generales para pensar cuando se planifica una clase:

- Atmósfera

¿Puedes visualizar la atmósfera característica y la apariencia de la lección?

¿Puedes imaginar cómo será la experiencia de la lección para cada alumno específico de la clase?

- Los alumnos

¿Cómo la lección enganchará a los alumnos?

¿Disfrutarán los alumnos de la lección?

¿Se beneficiarán los alumnos de la lección?

- Los objetivos

¿Qué lograrán los alumnos?

¿Qué esperas lograr por ti mismo?

- El momento de la enseñanza

¿Cuál es el tema de la lección - las habilidades o áreas del lenguaje que serán estudiadas y los temas que se desarrollarán?

- Las tareas y los procedimientos de enseñanza

¿Qué aprenderán los alumnos?

¿Qué actividades usarás?

¿Qué secuencia tomará parte?

- El desafío

¿Qué parte de la lección desafiará a los alumnos?

- Materiales

¿Qué textos, grabaciones, imágenes, ejercicios, carta de roles y otros elementos usarás?

- Manejo de la clase

¿Qué dirás?

¿Cómo serán arregladas las sillas?

¿Cuánto tiempo tomará cada etapa de la lección?

¿Puedes visualizar los equipos de grupo/los movimientos/los cambios en el ritmo de la clase?

b. Métodos de enseñanza

1. El método deductivo

En este tipo de método, Harmer (2007) explica que se les enseña a los alumnos las reglas gramaticales, y los alumnos se basan de estas reglas para crear oraciones usando el nuevo idioma.

Harmer (2007) ejemplifica una clase usando este método,

El maestro comienza mostrándoles imágenes de personas que realizan ciertas acciones (pintar una casa, arreglar el techo, cortar el césped, etc.) Luego modela una oración sobre una de las imágenes (Él está pintando la casa) antes de usar una serie de dispositivos para captar la atención de los alumnos a la gramática del presente continuo. ('Listen...He is...He is... él está usando un gesto, quizás dedos o manos que se juntan para mostrar 'He' y 'is' juntos para formar la forma contraída) ... he's.....he'spainting... Listen ... paint ...ing ... paint...ing...He's painting the house'). Luego los estudiantes repiten la oración, antes de pasar a la siguiente ('He's fixing the roof') donde el profesor vuelve a modelar la oración, y nuevamente llama la atención de los estudiantes sobre la construcción del presente continuo para aislar partes de él ('he's', 'fixing'). Luego, los estudiantes repiten la segunda oración, El maestro ahora da indicaciones a los estudiantes con un aviso ('paint') y los estudiantes tiene que decir 'He's painting the house', o 'fix' y ellos dicen 'He's fixing the roof'. Luego ellos dicen lo que están aprendiendo para hacer oraciones acerca

de otros dibujos, y mientras lo realizan, el profesor corrige cuando es necesario (pp. 81-82).

2. El método inductivo

En este método, los alumnos ven ejemplos del idioma a través de oraciones y tratan de encontrar las reglas gramaticales basándose en esas oraciones tomadas como ejemplos. Harmer (2007, p. 82) indica que después de haber leído un texto, se pide a los alumnos que encuentren ejemplos de diferentes tiempos del pasado y que digan cómo y cuándo son usados.

Indica el autor que se puede pedir a los alumnos que escuchen un dialogo donde alguien responda a otra persona hablando espontáneamente y luego, pedir a los alumnos que escuchen el dialogo nuevamente, pero con la parte de la conversación escrita para que lean lo que se está diciendo en el audio. El trabajo es que los alumnos identifiquen expresiones usadas durante el tiempo de compras con la finalidad de que ellos identifiquen frases como 'you know', 'I mean', 'Yeah', 'mmm', etc.

Harmer (2007), aconseja que, si los docentes desean que sus alumnos aprendan de collocations, se les pide que usen un diccionario para que relacionen algunos verbos como 'wave', 'clench', 'wag', etc. y con qué sustantivos estos verbos se pueden relacionar como 'hand', 'arm', 'teeth', 'fist', etc. (p. 82).

Para este autor, estas actividades de descubrimiento son muy apropiadas para los alumnos porque ellos disfrutan el descubrir significados de palabras o deducir reglas.

3. Explicando el significado de las palabras

Harmer (2007) menciona que hay una serie de maneras en cómo explicar el significado de palabras en inglés. Si alguien tiene un libro, lo indica como objeto de referencia y dice 'book.. book', su significado será claro. Para algunas acciones se recurren a mímicas como por ejemplo para indicar 'He is running', se puede imitar a alguien corriendo. En otros momentos se puede usar gestos. Para indicar adjetivos superlativos, el usar la mano y el brazo y con los movimientos de estos mostrar 'big... bigger ... biggest'.

Señala también, que los docentes usan imágenes para explicar situaciones y conceptos. También se usan diagramas. Muchos docentes hacen uso de la línea de tiempo para explicar tiempo, el tiempo simple con el progresivo.

Si en caso no hay otra forma en cómo explicar el significado de alguna palabra, se puede recurrir a describir el significado de la palabra.

4. Práctica y práctica controlada.

Harmer (2007), comenta que se pide a los alumnos que practiquen el idioma que están estudiando de manera que los usen de manera oral o por escrito. Los docentes pueden corregir si es necesario durante el tiempo de práctica. Esta etapa ayuda a los alumnos a internalizar la construcción del lenguaje de manera que pase de su memoria de corto plazo a la memoria de largo plazo.

La memoria de corto plazo es el lugar donde lo recién aprendido se almacena tales como el número de la casa que vamos a visitar. Pero la memoria a largo plazo es para las cosas que se quedan permanentemente. Como por

ejemplo los números PIN para las tarjetas de crédito, nuestras placas del carro y contraseñas de las cuentas bancarias.

Durante la práctica controlada se trata de repetición que puede ser coral o individual. Al usar esta estrategia, todos los alumnos dicen la nueva palabra o frase juntos.

Para que el coro repetitivo sea efectivo, es importante que inicie con claridad y ayudar a los alumnos con el ritmo durante la repetición, usando brazos y manos para mostrar donde va el estrés en la palabra.

Algunas veces los docentes dividen la clase en la mitad y dar los roles del diálogo a una persona o a la mitad de la clase. Cuando los alumnos hayan tenido suficiente tiempo en este tipo de práctica, los docentes piden a algunos alumnos para una repetición individual.

5. Práctica libre

Harmer (2007), indica también que este tipo de practica es más usada en los niveles avanzados. Se pide a la clase que respondan a preguntas formuladas por el docente, el docente puede intervenir para corregir si los alumnos no están usando la estructura correctamente.

La decisión de recurrir a esta forma de práctica en donde los estudiantes no necesitan mucha explicación puede ser apropiada si los alumnos están familiarizados con el nuevo idioma.

2.2.3.2 Características de la enseñanza del inglés.

Método comunicativo

Hernández (2000, citado por Beltrán, 2017, p. 3), dice que “los años 70s han dado a luz a una propuesta de método de enseñanza de lenguas más novedosa”, esto es el método comunicativo.

Beltrán (2017), indica que este método busca el desarrollo de la capacidad para poder interactuar con situaciones diarias de la vida cotidiana. Añade que el docente deja de tomar protagonismo y el estudiante pasa a ser el actor principal dentro del proceso de aprendizaje.

Para cumplir con esta meta se deben de respetar tres características:

- a. Debe de haber un vacío de información, que uno de los participantes desconozca algo que la otra persona conoce.
- b. El estudiante debe elegir qué formas lingüísticas se va a usar durante el tiempo de la interacción, esto se da según el estatus social de los participantes.
- c. El estudiante debe recibir información o feedback sobre sus intentos de comunicarse. El mismo estudiante debe juzgar su intento de comunicarse si este fue adecuado o no.

2.2.3.3 Perfil del docente que enseña inglés.

- a. Características de los docentes

Scrivener (2011), citó a Carl Rogers al mencionar que hay tres características de los docentes que pueden hacer de una clase un ambiente placentero de aprendizaje. El primero es ser respetuoso, cuando hay un aspecto positivo y nada prejuicioso frente a otra persona. El segundo es, ser empático, cuando eres capaz de ver a través de la perspectiva de otra persona. El tercero, ser auténtico, ser uno mismo sin ocultarse detrás de máscaras o títulos de

trabajo. Cuando un profesor tiene estas características, las relaciones dentro de la clase se hace más fuerte y profunda y la comunicación entre las personas es más abierta y honesta.

b. Tres tipos de docentes

Adrian Underhill (citado por Scrivener, 2011), afirma que hay tres tipos de estilos de enseñanza: el que explica, el que involucra y el que te habilita.

Scrivener (2011), indica que hay un tipo de docente que se enfoca en explicar, este tipo de docente se basa en la explicación para poder informar a los alumnos. Si se hace con estilo y mucha imaginación, la enseñanza de este tipo de docente puede ser muy entretenida, interesante y formativa. Con este tipo de docente, los alumnos no son envueltos o desafiados a participar más en las actividades de la clase. Los alumnos a menudo practican realizando ejercicios individuales.

Igualmente, sostiene que el docente que involucra a los alumnos al aprendizaje conoce el contenido a impartir. Este profesor conoce también de la metodología de enseñanza; es capaz de usar las técnicas y los procedimientos de enseñanza y organización adecuadamente. Este docente también explica, pero su mayor enfoque es envolver al alumno con diferentes actividades para su práctica del idioma inglés, este docente busca actividades apropiadas e interesantes que se realizan en clase.

Scrivener (2011), menciona que el docente que habilita el aprendizaje comparte el control de la clase con los estudiantes. Las decisiones en clase son negociadas con los alumnos. Su rol será convertirse en una guía o la fuente de información que se requiera. Este docente crea las condiciones para que los

alumnos aprendan por sí mismos, considera dentro de la planificación de clase las relaciones de trabajo entre los alumnos y el crear una buena atmosfera.

2.2.3.4 Estilos de aprendizaje.

Kolb (1984, citado en Bueno y Font, 2021), propone un modelo de procesamiento de la información que muestra que el aprendizaje se logra de acuerdo a la experiencia vivida y esta se establece en cuatro períodos para la adquisición del nuevo conocimiento como son las vivencias, la exploración reflexiva, el concepto abstracto y la indagación activa. Considera que el aprendizaje se relaciona con la noción de la información y su proceso. Esta noción se inicia cuando el alumno tiene experiencias en su aprendizaje o también por la concepción abstracta de lo que ha aprendido en base al conocimiento previo y la reconstrucción de este. Para el procesamiento de la información, el alumno asimila espontáneamente desde la experiencia activa, y memoriza involuntariamente la información durante el proceso, o también el proceso de la información puede darse por la interpretación contemplativa y la memorización de lo aprendido.

Este autor establece cuatro formas de aprendizaje: el divergente, quien enfatiza en la vivencia precisa en la aprehensión y la vivencia activa en el proceso del aprendizaje; el asimilador, quien enfatiza en la indagación juiciosa en el proceso de aprendizaje desde la vivencia precisa propia o de los otros estudiantes; el convergente, quien pone énfasis en la concepto abstracto de lo aprendido; el adaptador o acomodador, pone énfasis en la vivencia precisa en la apreciación y el asimilar la nueva información.

Honey (1986, citado en Bueno y Font, 2021), indica que el aprendizaje se inicia en la experiencia concreta para luego ser analizada al elaborar conclusiones y planificar el siguiente paso a dar, y retomar una nueva experiencia para nuevamente repetir todo el proceso. Señala que los estilos de aprendizaje son activo, reflexivo, teórico y pragmático.

Bueno y Font (2021), mencionan a Bandler y Grinder al indicar que ellos basan su teoría del aprendizaje a la programación neurolingüística ya que este modelo se enfoca en identificar y usar pensamientos que influyan en el comportamiento de la persona para mejorar su vida. Bueno y Font (2021), añaden que las personas experimentan del mundo a través de los cinco sentidos. Su modelo de aprendizaje es conocido como Sistema de Representación Gráfica y este modelo promueve el adquirir información individualizada a través de la vista, oídos o la actividad física. De este modo, se incluyen tres representaciones gráficas: visual, auditivo, y kinestésico.

Partiendo del modelo de Bandler y Grinder, Bueno y Font (2021), indican que una persona con estilo de aprendizaje visual aprenderá mejor cuando lee o ve la información escrita y durante las sesiones de clase esta persona opta por leer en lugar de escuchar una extensa exposición. Los individuos de estilo aprendizaje auditivo estudian mejor cuando escuchan o cuando una persona expone algún tema oralmente. Y las personas que prefieren el movimiento y las sensaciones, aprenderán mejor cuando se desplazan, realizan actividades donde tengan que moverse e involucrarse en la actividad.

a. Como usar estos estilos de aprendizaje en la enseñanza de inglés

Davidson y Mitrofánova (1990, citados en Bueno y Font, 2021), distinguen dos formas de aprendizaje de idiomas extranjeros:

El lógico-racional. En esta propuesta las personas utilizan su deducción y análisis de razonamiento para aprender; este tipo de personas necesitan una enseñanza didáctica explícita de las reglas lingüísticas que se pueden memorizar voluntariamente. Pero, estos aprendices tienen poco desarrollo de su fluidez y espontaneidad en el habla. Se presentan dos tipos: el participante, quien interviene cuando se le estimula a la reflexión y el pasivo, quien interviene como destinatario, poco interviene en las conversaciones.

El intuitivo-afectivo. En esta propuesta las personas que emplean métodos inductivos sintéticos, estas personas son capaces de inferir dentro de la interacción comunicativa. Se inclinan más a memorizar segmentos de enunciados involuntariamente. Participan en las conversaciones en forma espontánea y desarrollan mayor fluidez. Dentro de este se identifican dos subestilos, el activo, alumnos que estudian mediante la comunicación oral, y el reactivo, los alumnos que se educan transmitiendo lo aprendido en diferentes contextos comunicativos.

2.2.4. Universidad.

2.2.4.1 Característica del alumnado universitario.

Triadó (2020), inicia un prólogo al indicar que un docente universitario tiene que estar preparado para los cambios que se presentan en el contexto estudiantil al iniciar las clases universitarias. Debido a los cambios que se producen es importante que el docente muestre un espíritu de adaptación para adecuar sus clases según las necesidades de los estudiantes. Como por ejemplo

los alumnos que pertenecen a los millennials, son diferentes a los grupos de alumnos que pertenecen a los boomers y la generación Z. Este grupo de estudiantes deben ser ayudados en su proceso formativo educativo universitario. Otro punto que considera importante es los cambios en cuanto al perfil de los estudiantes. Su perfil cambia, así como la forma en que desarrollan sus capacidades. Los estudiantes acceden a todo tipo de información y requieren ser guiados en cómo hacer uso de esa información y canalizar según los criterios necesarios para la selección de lo que requieren usar. Entender que ellos acceden a la información a través del smartphone en lugar de ir a la biblioteca. En este tipo de nivel de educación superior, el alumnado tiende a ser muy emotivo y requieren desarrollar dominio del sentimiento. Esto condiciona la docencia al reconocer que los alumnos responden con una negativa cuando algo no les interesa. Triadó (2020), también añade a esto la trascendencia de la lectura en el aprendizaje. Cuando la sociedad pone mayor énfasis en la imagen y el acceso inmediato a la información. Otro detalle que añadir es que los estudiantes tienen que aprender a gestionar su tiempo. Durante los años de estudio en la universidad se ven forzados a priorizar y aplazar actividades no tan importantes para realizarlas otra fecha.

Según Pons (2020), la formación se ha tornado en una gran exigencia para la mejora y el progreso de los habitantes y la comunidad. Y frente a la globalización, las instituciones educativas tienen un reto, el de satisfacer la demanda social de cada país. Esto, con el fin de ajustarse con los parámetros y patrones de calidad que ofrecen al alumnado lo que permite como, por ejemplo, el poder obtener una certificación nacional e internacional.

2.2.4.2 El docente universitario.

Begoña y Martínez (2020), indican que, en esta sociedad del conocimiento, la forma en como acceder a la información es más rápida y por lo tanto los alumnos requieren tener una buena formación en como elegir, comprender y poner en función lo aprendido. Añaden que la formación universitaria, así como comprende la formación de una serie de conocimientos disciplinarios, también implica la profesionalización y el desarrollo de competencias que preparen al alumnado para el ejercicio profesional durante su tiempo de vida. Esto orienta a enfocar la enseñanza focalizada en el aprendizaje del alumno. El alumno tiende a aprender más si se le da el protagonismo y aprende en forma experiencial con un sentido contextualizado a su entorno. Es por esto por lo que los docentes deben de convertirse en expertos en el diseño de aprendizaje, lo cual implica que el docente comprenda su posición en su práctica docente y cumplir con su función que exige la docencia.

2.2.4.3 El conflicto en el aula del docente universitario.

Sierra (2018), indica que “la educación lleva implícitos valores como justicia, democracia, solidaridad, tolerancia, convivencia, respeto, cooperación, autonomía, racionalidad, amor a la verdad” (p. 21).

El autor también indica que la educación es un valor importante con el fin de obtener una calidad en el sistema educativo.

Sierra (2018), también añade que en la educación moderna el conflicto pasa a ser un proceso natural que es parte de ser humano. Y se considera que a través del conflicto y de la lucha contra la injusticia y la imposición se puede lograr una transformación social.

Cascón (2001, citado en Sierra, 2018), dice que es necesario crear un ámbito social y legal en donde los desacuerdos se puedan manejar de tal manera que no haya una imposición de una persona sobre otra.

Por esto, para poder evitar la violencia, se pueden elaborar una serie de trabajos de temas conductuales de temas transversales que enfoquen la confraternidad, la consideración, la igualdad, el no abuso, el ser tolerante. Estos temas transversales tienen el objetivo de reforzar los contenidos actitudinales para lograr un equilibrio emocional.

2.2.4.4 Capacidades del docente del tercio superior en el empleo de TICs.

Zabalza (2003, citado en Castro, 2018, p. 24), dice que “las competencias son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para ejercer una ciudadanía activa, para la inclusión social y el empleo”.

Castro (2018), indica que, a partir del 2006, la Unión Europea desarrolló la educación por competencias y estas se basan en los siguientes puntos, la habilidad para comunicarse con su lengua nativa; la habilidad para comunicarse en idioma extranjero; habilidad matemática, en ciencia y en tecnología; competente en los medios digitales; con sentido de un permanente aprendizaje; habilidad para socializar y respeto a la cultura del país; con un espíritu de proactividad y de empresa; concientización y declaración patrimonial.

Este autor elaboró una serie de cambios que se requerirían para que el docente universitario pueda desarrollar en sí mismos y en los alumnos estas competencias.

Cano (2009, citado en Castro 2018), indica cuales son los requisitos con relación a la competencia del docente universitario en esta era de los medios digitales: los educadores generan la formación, sus clases se centran en trabajar en los objetivos, ayuda a los alumnos a desarrollar sus destrezas, capacidades y suficiencia. Se enfoca en el alumno, el alumno genera su aprendizaje practicando y realizando actividades; el alumno debe ser autónomo y centrarse en aprender; forma un espíritu de indagar para el conocimiento; usa diferentes medios para llegar al objetivo de aprender; desarrolla una metodología activa; dirige y motiva en el proceso de aprendizaje; el aprendiz procesa la información para el conocimiento; el profesor innova, por medio de la exploración de estudios y se vale de la reflexión para los nuevos retos. Es un requisito para el docente poseer competencias; el aprendizaje es ponderado y se le da seguimiento; el estudiante es empoderado y se exaltan sus derechos y el respeto entre el profesor y el estudiante; los aprendices se forman con habilidades globales como locales; el profesor respeta, promueve, protege y asegura la variedad que contiene una cultura de los derechos humanos.

2.2.4.5 La práctica de la docencia universitaria.

Gros y Martínez (2020), mencionan que ser buen docente implica diseñar una actividad que busque una comunicación constante entre cómo y con qué aprender, qué aprender y el lugar para aprender, cómo ampliar lo aprendido y usarlo. La práctica en el docente es necesaria y debe realizarse en procesos de verificación y formación para mejorar y adaptar el trabajo según la naturaleza y los objetivos de la enseñanza.

Gros y Martínez (2020), mencionan una propuesta elaborada por GIFD donde se redacta las competencias más relevantes que debe tener un docente universitario en cuanto a motivar en los alumnos a ser críticos de su aprendizaje, el reconocer que los alumnos son diferentes y que tienen necesidades específicas diferentes; el conocer de las metodologías y emplear métodos para manejar la enseñanza; el tener la habilidad de comunicarse efectivamente con los alumnos y el empleo de medios de comunicación con los mismos estudiantes; el saber planificar la clase dando orientación y desarrollando los contenidos, el evaluar y dar proposiciones de mejora; el colaborar con los miembros del equipo, siendo responsable y comprometerse en alcanzar los objetivos comunes; el saber cómo crear y usar sus conocimientos, métodos de enseñanza y materiales de enseñanza.

El profesor universitario necesita un entrenamiento continuo que permita obtener un mayor nivel de potencia a través de su práctica docente.

2.2.4.6 Formar aprendices autónomos.

Monereo (2020), indica que los aprendices autónomos son personas que aprenden en forma independiente, que toman decisiones basadas en la razón. Un aprendiz que decide como aprender con relación al objetivo del aprendizaje.

Explica que para lograr que un alumno se convierta en autónomo en su aprendizaje, el docente traslada la resolución y métodos de instrucción a los alumnos. El docente debe dirigir el trabajo y pasarlo a un trabajo autodirigido en donde el profesor acompaña al alumno durante el proceso de su aprendizaje.

Este autor considera que, al preparar su clase, el docente debe dirigir las primeras secuencias de la clase, para luego permitir que los estudiantes tengan

una mayor vivencia de la clase mientras desarrollan las actividades por sí mismos. Asimismo, propone una secuencia en cómo los docentes pueden organizar la estructura de sus clases para formar en los alumnos un aprendizaje autónomo. La secuencia es la siguiente (Monereo, 2020, p. 92):

1. Elige una tarea, pregunta, dilema o problema relevante de la asignatura – y si es posible para el futuro profesional de esos estudiantes. Preséntasela sin demasiadas ayudas para comprobar como gestionan su solución o respuesta y para que te sirva de evaluación inicial. De este modo sabrás con que conocimiento y recursos previos cuentan y cuan heterogéneo es ese grupo-clase. Ello resulta claro y motivante para tus estudiantes, pues comprobarán, de manera tangible, a qué deberán enfrentarse desde el principio.
2. Ofrece un modelo de resolución de esa tarea, haciendo explícitos y visibles los conocimientos y recursos que debería ponerse en juego y las decisiones que deberían adoptarse. Puedes utilizar un modelado o una entrevista a un experto o explicar el proceso que siguen distintos sujetos para su resolución, etc.
3. Haz que los estudiantes practiquen con el modelo de la resolución ofrecida. Se trataría de realizar prácticas guiadas empleando protocolos, guías de autointerrogación, pautas, check-lists.
4. Deja que los estudiantes apliquen-ahora sin ayuda- la estrategia de resolución aprendida con nuevas tareas similares. Esta sería la etapa final, la de la práctica autónoma.

2.2.4.7 Metodologías docentes.

a. El aprendizaje basado en problemas

Imbernón, Rué y Turull (2020), definen el aprendizaje basado en problemas como el trabajar en un grupo de entre cinco a siete estudiantes quienes tienen que resolver una dificultad buscando un dato que necesiten para entender el problema y conseguir una solución laborando en forma colaborativa. En este tipo de metodología, los saberes, las destrezas y actitudes que se desarrollan son igual de importantes. Igualmente, indican los pasos que comprende el aprendizaje basado en problemas:

Lectura y análisis detallado del problema, búsqueda de información, clarificación de términos del problema, análisis del problema, qué se sabe y qué no se sabe sobre el problema, definir claramente lo que se desea producir, resolver o demostrar; obtener, organizar y analizar información de diversas fuentes; presentar resultados en relación con la solución del problema, crítica de las explicaciones propuestas y síntesis. (p. 215)

Y como punto final, cuando los grupos comparten los que han analizado y encontrado, se extraen las conclusiones finales del problema.

b. El aprendizaje basado en casos

Para Imbernón et al., (2020), esta metodología se basa en que los problemas o casos no tienen una solución única ni correcta. La solución del problema es de forma intelectual, se busca un análisis mediante la reflexión. Se desarrollan competencias para pensar en forma analítica, identificar las prioridades y separar lo esencial de lo secundario.

El caso para analizar debe ser lo más realista posible: Se debe conocer los hechos, el contexto y una variedad de aspectos relacionados al caso. Los alumnos aprenden a razonar con la información que cuentan sobre ese tema. Se plantean preguntas finales de una manera específica.

La dinámica consiste en que cada integrante del grupo debe de leer el estudio y responder a ciertas preguntas antes que empiece la discusión. Segundo, durante el tiempo de media hora, se discute la solución del problema. Cada grupo señala un representante para que realice la discusión.

Los alumnos desarrollan competencias como el analizar problemas, desarrollan la habilidad de trabajar colaborativamente y ser flexibles.

c. El aprendizaje basado en proyectos

Imbernón et al. (2020), indican que esta metodología consiste en que el alumno busca solucionar una situación problemática que necesita soluciones prácticas. El alumno investiga el tema autónomamente, realiza hipótesis, resuelve eventualidades, ajusta el avance de sus labores, maneja los medios que tiene y relaciona conexiones de lo que aprende con lo que está intentando solucionar. La forma en cómo se desarrolla esta etapa es la siguiente (Imbernón et al., 2020, p. 217):

Selección del proyecto, planificación de todos los detalles del proyecto y distribución de tareas, selección del material necesario y obtención y estructuración de la información, seguimiento del proyecto, realización del proyecto, presentación del proyecto y, análisis y evaluación de lo realizado y de los aportes individuales.

Los alumnos desarrollan un sentido de responsabilidad, formulan y evalúan hipótesis, planifican y encuentran soluciones, consultan fuentes de información y redactan informes.

d. Ludificación o gamificación

Imbernón et al. (2020), indican que la ludificación es el usar técnicas, con el objeto de potenciar el ímpetu, así como resolver una dificultad. Esta estrategia ayuda a promover el aprendizaje involucrando a los alumnos a través de la motivación. Puede ser usado al inicio para corroborar conceptos preexistentes, para la expansión de aprendizajes exhaustivos y puede ser usado al final de la clase como a modo de síntesis.

e. Aula invertida

Imbernón et al. (2020), explican que esta metodología busca enseñar al alumno los conceptos del curso para que pueda usar ese conocimiento para resolver problemas. A través de actividades guiadas que el docente indica a los

alumnos tales como ver videos, acceder a enlaces, leer documentos y ver presentaciones con el objetivo de dedicar las horas de la clase a actividades más profundas en donde el profesor pueda guiar y promover la reflexión, análisis y discusión.

Los estudiantes son guiados a leer los documentos antes de ir a clase, luego completan un cuestionario para entender cuanto han comprendido y eligen actividades a realizar en la clase para aclarar dudas del contenido.

f. Portafolio o carpeta de aprendizaje

Imbernón et al. (2020), explican que el portafolio es un instrumento que se elabora con una serie de documentos que el alumno recopila de sus trabajos de reflexión durante su período de aprendizaje. Este portafolio facilita un método de trabajo didáctico del propio estudiante.

Imbernón et al. (2020, p. 221), mencionan algunos ejemplos de lo que se puede encontrar en esta carpeta:

Trabajo expuestos donde los alumnos reflejen evidencias de su comprensión analítica, de sus aprendizajes conceptuales; reflexiones, elaboraciones informáticas, audiovisuales o multimedia, pequeñas investigaciones; trabajos sustantivos sobre los aprendizajes realizados; heteroevaluación del profesorado y autoevaluación del alumnado; síntesis de las principales temáticas abordadas; notas y reflexiones personales, así como experiencias personales y profesionales vinculadas con las temáticas abordadas, gráficos, maquetas, recortes de periódicos, revistas, documentación de internet, etc.; documentos de elaboración de conocimiento monográfico sobre un tema de investigaciones, lecturas recomendadas y, por último, actividades de reconstrucción, ejemplificación, interrogación, análisis crítico, aplicación, transferencia y ampliación.

2.2.4.8 Estrategias en el empleo de las TIC.

Grané y Casas (2020), indican que los docentes deben de abordar el uso de las TICs para impulsar el compromiso y favorecer la autonomía del estudiante, así como la autogestión de su aprendizaje. Se puede usar la tecnología para hacer pensar a nuestros alumnos. El aprendizaje demanda esfuerzo y es un reto que uno tiene. El trabajo del docente es brindar problemas a los alumnos con la finalidad de que ellos busquen solución. Mientras los alumnos socializan durante la clase, aprenden de forma cooperativa. La red permite acceder a la información y también a conectar con los compañeros de clase.

Grané y Casas (2020, pp. 252-253). indican que el usar tecnologías digitales permite,

trabajar sobre el pensamiento analítico, con proyectos, resolución de problemas, estudio de casos, identificación de problemáticas, formulación de hipótesis, recogiendo y analizando datos, creando mapas conceptuales, infografías; también para buscar y localizar evidencias, sopesarlas, rebatir alternativas, consultando información, accediendo a recursos de calidad, artículos, conferencias, documentales; así como responder a sistemas de interrogación crítica, de formulación de preguntas que fuercen a ir más allá de lo explícito, proponiendo retos, mostrando perspectivas diversas.

2.3 Definición de términos

- Competencia

Marza y Cruz (2018, citados en Lévano, Sánchez, Guillen, Tello, Herrera y Collantes, p. 572), definen a la competencia como “instrumento de gran utilidad que permite la movilización de actitudes, conocimientos y procesos; por medio de los cuales los docentes adquieren habilidades para facilitar la transferencia de conocimientos y generar innovación”.

- Competencia Digital

Mariën y Baelden (2017, citados en Lévano, Sánchez, Guillen, Tello, Herrera y Collantes, p. 572), definen a la competencia digital como “los

resultados más prácticos y medibles de los procesos de formación con relación a la novedosa alfabetización digital”.

- Autoeficacia

Olaz y Pérez (2012, citados en Rivas y Navas, 2020, p. 46), definen a la autoeficacia como “el juicio acerca de nuestras capacidades personales de respuesta. Este juicio depende de cómo se interpretan los resultados ante las señales que se han dispuesto como índices de eficacia tanto de forma negativa como positiva. Y de esta manera construir las percepciones y creencias sobre sus propias capacidades”.

- Enseñanza del Inglés

Según Real Academia Española (2017, citado en Peña, 2019, p. 35), define a la enseñanza como “la acción de instruir mediante un sistema o método.” Tomando esta definición se puede decir que la enseñanza de inglés es la acción de instruir acerca de una lengua extranjera mediante un sistema o método.

- Docentes

Jover (2013, citado por Gómez, 2017, p. 48), define al docente como, “aquella profesión que implica, además de un saber y un saber hacer, una preocupación ética que consolida y justifica su actuación ante la sociedad”.

- Centro de idiomas

La Universidad de Sevilla (2023), define al centro de idiomas como,

centro responsable de la enseñanza de idiomas modernos, en el ámbito de la comunidad universitaria y de la sociedad en general, proporciona a sus estudiantes los conocimientos lingüísticos imprescindibles para una mejor formación personal, académica y profesional, potenciando así la consolidación de la interculturalidad.

- Universidad

Salgado y Cobos (2018, p. 1) definen a la Universidad como,

la sede de la razón y del corazón, permite el ejercicio de la razón sustantiva, aquello que nos ayuda a entregarnos con reciprocidad al servicio del otro y compartir con alegría el aprendizaje, la investigación, por encima del cálculo utilitario de consecuencias, característica de la razón instrumental. A la razón debe complementarse el símbolo del corazón, la sensibilidad para hacer del campus un espacio de encuentro de la persona consigo misma y con los otros.

2.4 Hipótesis

2.4.1 Hipótesis general

1.0 Existe relación positiva entre la competencia digital y la autoeficacia en los docentes universitarios de un centro de idiomas de Lima Metropolitana.

2.3.1 Hipótesis específicas

1.1 Existe relación positiva entre la competencia digital y la autoeficacia en la implicancia de los estudiantes.

1.2 Existe relación positiva entre la competencia digital y la eficacia en las estrategias de enseñanza aprendizaje.

1.3 Existe relación positiva entre la competencia digital y la eficacia en el manejo de la clase.

1.4 Existe relación positiva entre la competencia digital y la eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes.

CAPÍTULO III: MÉTODO

3.1 Nivel, tipo y diseño de investigación

Este trabajo es una investigación de enfoque cuantitativo que implica realizar un proceso de análisis de datos a través del apoyo de la estadística.

La clasificación que se presenta a continuación corresponde a lo propuesto por Sánchez y Reyes (2015).

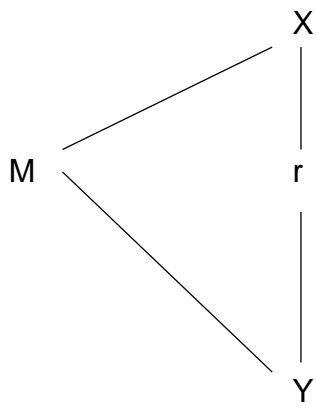
El nivel de esta investigación es descriptiva correlacional. La investigación descriptiva correlacional determina la relación que existe entre dos variables en una misma muestra de sujetos. Se busca relacionar las variables por medio de la técnica estadística del coeficiente de correlación.

Es de tipo sustantiva en su modalidad descriptiva. La investigación sustantiva describe o explica un contexto real dentro de los parámetros de una investigación básica. Y a su vez es una investigación descriptiva porque responde a preguntas de cómo es o cómo se presenta un fenómeno y también responde a preguntas como las características de ese fenómeno.

Es de diseño correlacional no experimental porque determina la relación entre una o más variables sin la necesidad de establecer la relación causa efecto de uno o más grupos experimentales.

Es transversal porque estudia a los sujetos de diferentes edades en un tiempo específico con la finalidad de estudiarlos a la vez en una variable de estudio de interés para identificar el comportamiento en dicha variable.

La representación gráfica del diseño es el siguiente:



En donde:

M = muestra, docentes de inglés de un instituto

X = Variable competencia digital

Y = Variable autoeficacia

r = Relación

3.2 Participantes

Todos son profesores de inglés de un centro de idiomas de Lima Metropolitana.

3.2.1 Población.

Está constituida por 100 profesionales que enseñan inglés en un centro de idiomas de una universidad. Estos docentes están distribuidos en diferentes sedes en Lima. Los profesores poseen una formación académica para enseñar a nivel universidad. Según Arias-Gómez et al. (2016), para poder describir la población debe considerarse la homogeneidad para que se puede elaborar las conclusiones durante el análisis. Otra característica importante por considerar son los límites espaciales ya que se debe de indicar si la población para el estudio pertenece a una comunidad específica o país.

Los docentes tienen edad entre menores de 30 años a mayores de 40 años entre hombres y mujeres. Los profesores son contratados en esta

universidad a tiempo completo y otros a medio tiempo. Los años de experiencia de los docentes van de 1 año a más de 16 años de enseñanza inglés.

3.2.2 Muestra.

De los 100 docentes, quienes tienen formación académica para enseñar a nivel universidad, se tomó una muestra de 77 docentes.

El tamaño de la muestra se determinó haciendo uso de la fórmula que presenta Sierra Bravo (2001) para poblaciones finitas:

$$n = \frac{Z_{1-\alpha/2}^2 * P * Q * N}{E^2 * (N - 1) + Z_{1-\alpha/2}^2 * P * Q}$$

Donde:

E = 5%. Margen de error.

Valor esperado del universo, P = 0,6

Un nivel de confianza del 95%. (Z = 1,95996)

N = 100

Reemplazando valores en la fórmula:

$$n = \frac{(3.841459)^2 * 0,6 * 0,4 * 100}{(0,025)^2 * (100 - 1) + (3.841459)^2 * 0,6 * 0,4} = \frac{92.19501}{1.16945} = 79$$

Entonces el tamaño de la muestra será de 79 docentes. Para seleccionar a los docentes se aplicó un muestreo deliberado. Se invitó a los 100 docentes a participar virtualmente en la investigación mediante una comunicación de la dirección del centro de idiomas. Se les otorgó 5 días para responder.

Como criterios de inclusión a la muestra se usaron los siguientes:

- Estar contratado como docente en el respectivo semestre académico.

- Tener conocimiento de la investigación
- Aceptar voluntariamente participar en la investigación.

La muestra definitiva fue de aquellos que voluntariamente respondieron.

3.3 Variables de investigación

En esta investigación las variables de estudio son competencia digital y autoeficacia.

Competencia Digital

Zevallos Atoche (2018, pp. 103-108), señala lo siguiente:

Definición conceptual:

“el conjunto de habilidades del docente para usar las TICs en su práctica pedagógica con el propósito de apoyar y facilitar el aprendizaje y la formación digital de sus estudiantes,” Krumsvik (2012, p. 466, como se citó en Krumsvik y Jones, 2013, p. 173).

Definición operacional:

Son los resultados obtenidos en la prueba de competencia digital de Zevallos (2018).

- *Dimensión pedagógica*

Referida a saber integrar las TIC en enseñanza y mejora de los aprendizajes de sus estudiantes.

- *Dimensión tecnológica*

Referida al uso de las herramientas TIC.

- *Dimensión informacional*

Referida al saber buscar, analizar, organizar y usar información.

Autoeficacia

Definición conceptual:

La eficacia docente es la convicción del docente en su suficiencia para planear y llevar a cabo acciones necesarias para conseguir una enseñanza enfocada a un contexto particular (Tschannen-Moran, Woolfolk and Hoy, 1998).

Definición operacional:

Se expresa a través de las siguientes dimensiones: Tomado de Covarrubias (2014, p. 135)

- *Eficacia en la implicancia de los estudiantes*

Hace referencia a la capacidad de los profesores para motivar e implicar a los estudiantes en la enseñanza y en el aprendizaje.

- *Eficacia en las estrategias de enseñanza aprendizaje*

Hace referencia a la capacidad de los profesores para utilizar diferentes estrategias y/o metodologías para enseñar y suscitar el aprendizaje en los estudiantes.

- *Eficacia en el manejo de la clase*

Hace referencia a la capacidad de los profesores para manejar o gestionar la conducta, la disciplina y el orden favoreciendo un clima positivo de aula.

- *Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes*

Hace referencia a la capacidad de los profesores para adaptar la enseñanza a las necesidades y/o demandas específicas de aprendizaje en cada estudiante.

Variables intervinientes

Edad

Definición conceptual:

“Tiempo que ha vivido una persona” (Real Academia Española, 2021).

Definición operacional:

Años de vida que tiene el docente al momento de la aplicación de la encuesta clasificados de la manera siguiente:

Jóvenes: Hasta 30 años

Medianos: Entre 31 a 40 años

Maduros: Más de 40 años

Años de experiencia docente

Definición conceptual:

Experiencia significa práctica prolongada que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo. Docente significa que enseña, entonces se puede definir que la experiencia docente es la práctica prolongada del que enseña que proporciona conocimiento o habilidad en esa área de la enseñanza (Real Academia Española diccionario, 2021).

Definición operacional:

Es el tiempo en números de años en las cuales las personas ejercen la docencia, y están agrupadas en dos grandes categorías: *ciencias*, que incluye ingeniería de sistema, nutrición y letras, por la carrera de educación.

Establecidas en 3 categorías: Rangos

1-7 años: *Experiencia poca*

8-15 años: *Experiencia media*

16+ años: *Experiencia avanzada*

Sexo

Definición conceptual:

conjunto de seres pertenecientes a un mismo sexo (Real Academia Española, 2021).

Definición operacional:

Femenino

Masculino

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Una técnica es el proceso de recojo de información requerida para una investigación, según Sánchez y Reyes (2015). Para esta investigación se usó dos cuestionarios, uno de ellos está relacionado a la competencia digital en el docente y el otro, a la autoeficacia.

La competencia digital consta de 3 dimensiones y 52 ítems, es de selección múltiple ya que es una escala Likert de 1 al 4. En el caso de la Autoeficacia, esta consta de 4 dimensiones y 17 ítems, también es de selección múltiple y su escala va de 1 al 5.

Ambos cuestionarios son de amplia disposición de uso para los investigadores. Para acceder a estos cuestionarios, se pidió el permiso respectivo a los autores y los que realizaron la traducción de inglés al castellano y fue validado en el Perú.

Para realizar el proceso de levantamiento de datos, se pidió permiso al centro de idiomas para aplicar estos instrumentos a los docentes de inglés, indicándoles que, durante todo el proceso de investigación, la información personal no iba a ser publicada y se leyó un consentimiento informado donde se informó la finalidad de este estudio de investigación.

3.4.1 Instrumentos.

Ficha técnica: Competencia digital

Nombre:	Competencia digital en el docente
Autor:	Rangel (2015)
Adaptación:	Zevallos (2018)
aplicación:	colectiva
Validez:	a base a juicio de expertos, 0.80-0.90
Confiabilidad:	Valor del alfa de Cronbach de 0.95
Estructura:	El cuestionario tiene 52 ítems con escala de tipo Likert de 4 puntos.

Ficha técnica: Autoeficacia

Datos generales

Nombre:	Autoeficacia en el profesor
Autor:	Schannen-Moran (2001)
Adaptación:	Covarrubias (2014)
Aplicación:	Colectiva
Validez:	0.82.
Confiabilidad:	en el contexto peruano, la confiabilidad de cada dimensión es mayor a 0.70 (Villón, 2021)
Estructura:	El cuestionario tiene 17 ítems, con escala de Likert de 5 puntos.

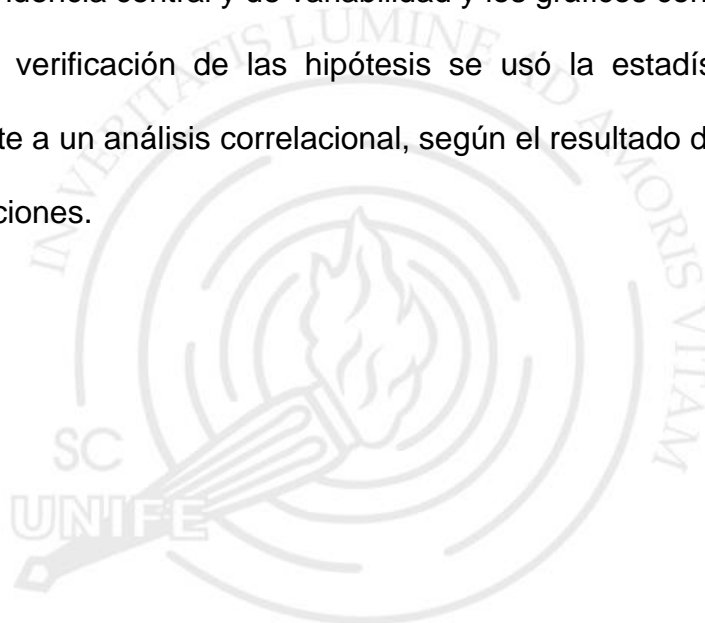
Las variables intervinientes sexo, edad, área de desempeño profesional y experiencia docente se obtienen directamente del cuestionario online, en la parte de datos generales, marcadas por los sujetos que participan en la investigación.

3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Los datos no pudieron ser sometidos al examen de normalidad a través de la prueba de Kolmogórov Smirnov ya que estos son discontinuos.

Para el análisis inicial se hizo uso de la estadística descriptiva: frecuencia, medidas de tendencia central y de variabilidad y los gráficos correspondientes.

Para la verificación de las hipótesis se usó la estadística inferencial correspondiente a un análisis correlacional, según el resultado de la normalidad de las distribuciones.



CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1 Estadística descriptiva

4.1.1 Procesamiento de las Variables Intervinientes.

A continuación, se evidencian los resultados del procesamiento de las variables intervinientes de esta investigación.

Tabla 1

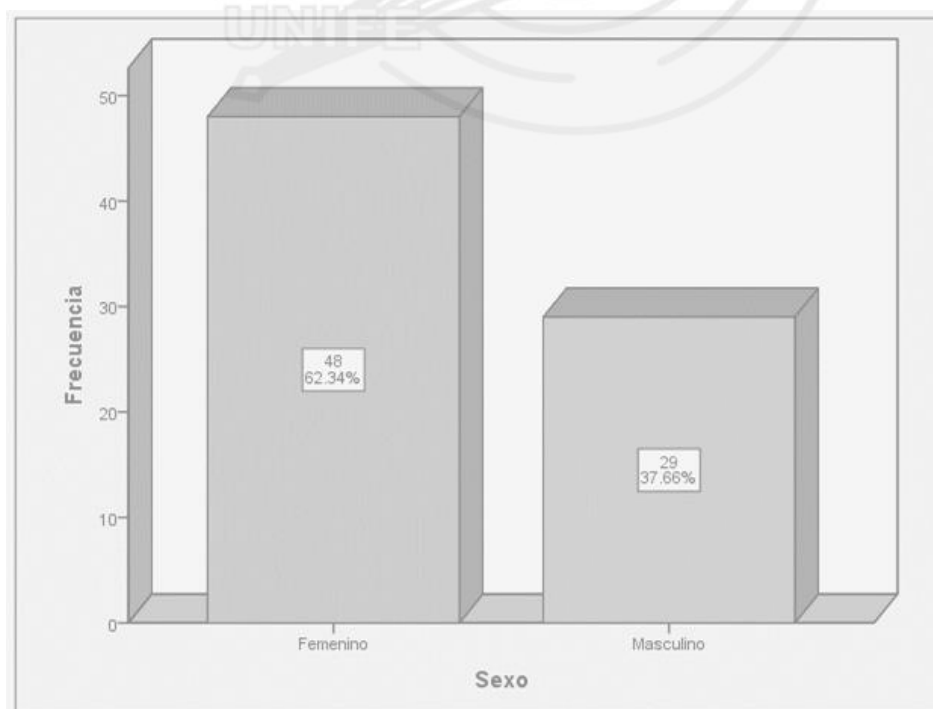
Distribución porcentual de los docentes según sexo de un centro de idiomas de lima metropolitana

	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	48	62.34
Masculino	29	37.66
Total	77	100.00

Nota: Número y porcentaje de los docentes según sexo

Figura 1

Gráfico de barras de la distribución porcentual de los docentes según sexo de un centro de idiomas de lima metropolitana



Nota: Número y porcentaje de los docentes según sexo

El 37.7 % de los docentes son del sexo masculino y el 62.34 % del sexo femenino.

Las mujeres superan en número a los valores en 19 sujetos (24.68 %).

Tabla 2

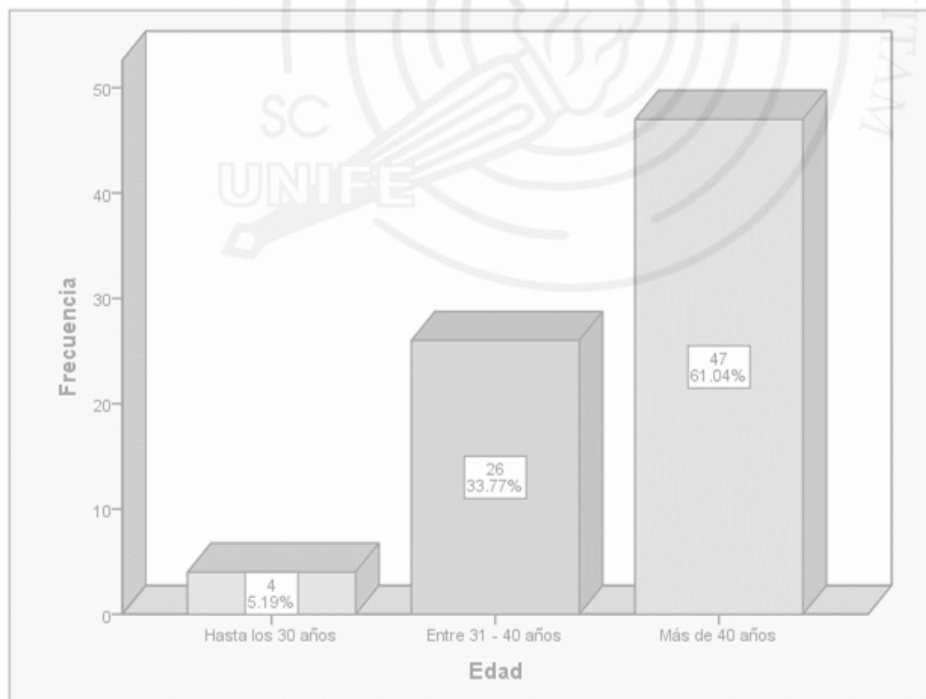
Distribución porcentual de los docentes según grupo de edad de un centro de idiomas de Lima metropolitana

	Frecuencia	Porcentaje
Hasta los 30 años	4	5.19
Entre 31 - 40 años	26	33.77
Más de 40 años	47	61.04
Total	77	100.00

Nota: Número y porcentaje de los docentes según grupo de edad

Figura 2

Gráfico de barras de la distribución porcentual de los docentes según grupo de edad de un centro de idiomas de Lima metropolitana



Nota: Número y porcentaje de los docentes según grupo de edad

El 61.04 % de los docentes tienen más de 40 años, el 33.77 % entre 31 y 40 años y solo el 5.19 % menos de 30 años. Es decir, más del 50 % (61.04 %) tiene más de 40 años.

Tabla 3

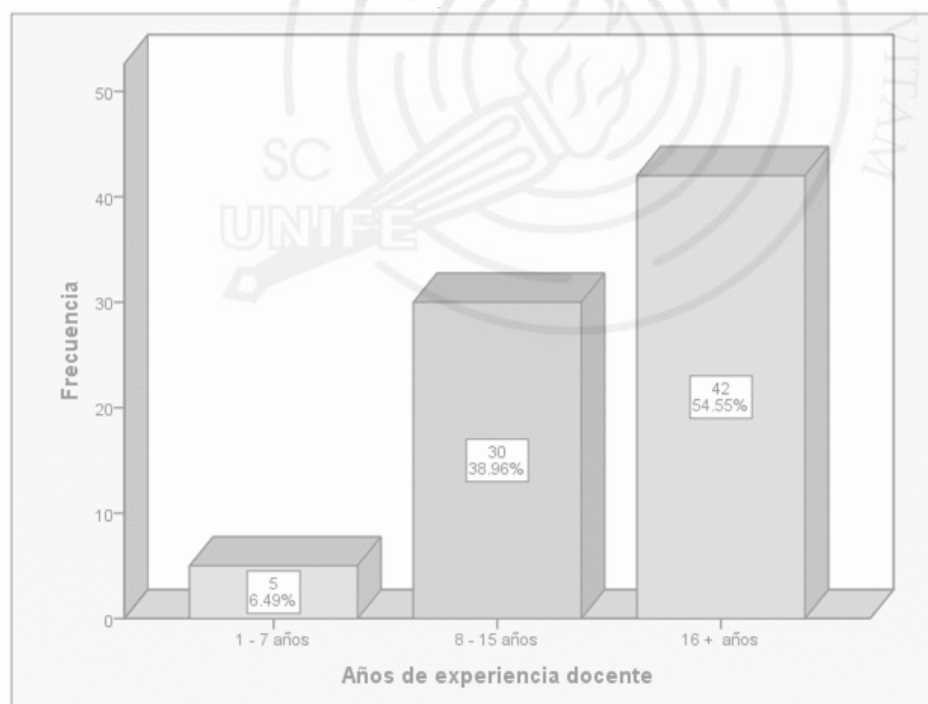
Distribución porcentual de años de experiencia de docentes de un centro de idiomas de lima metropolitana

	Frecuencia	Porcentaje
1 - 7 años	5	6.49
8 - 15 años	30	38.96
16 + años	42	54.55
Total	77	100.00

Nota: Número y porcentaje de los docentes según grupo de edad

Figura 3

Gráfico de barras de la distribución porcentual de años de experiencia de docentes de un centro de idiomas de lima metropolitana



Nota: Número y porcentaje de los docentes según años de experiencia

El 54.55 % de los profesores tienen más de 16 años de experiencia el 38.96 % entre 8 y 15 años de experiencia y el 5 % de los docentes entre 1 y 7 años. Es decir, más del 50 % (54.55 %) tiene una experiencia de 16 a más años.

Tabla 4

Distribución porcentual de los docentes según sexo y años de experiencia en un centro de idiomas de lima metropolitana

Años de experiencia docente		Sexo		Total
		Femenino	Masculino	
1 - 7 años	Frecuencia	4	1	5
	% dentro de Sexo	8.33%	3.45%	6.49%
8 - 15 años	Frecuencia	21	9	30
	% dentro de Sexo	43.75%	31.03%	38.96%
16 + años	Frecuencia	23	19	42
	% dentro de Sexo	47.92%	65.52%	54.55%
Total	Frecuencia	48	29	77
	% dentro de Sexo	100.00%	100.00%	100.00%

Nota: Número y porcentaje de los docentes según sexo y años de experiencia

Figura 4

Gráfico de barras de la distribución porcentual de los docentes según sexo y años de experiencia en un centro de idiomas de lima metropolitana



Nota: Número y porcentaje de los docentes según sexo y años de experiencia

El 65.5 % del total de docentes hombres tienen más de 16 años de servicio. Asimismo, el 47.92 % de las mujeres tienen más de 16 años de servicio, y el 43.75 % se ubica en el rango 8 – 15 años.

4.1.2 Procesamiento de las competencias digitales de los docentes en un centro de idiomas

Tabla 5

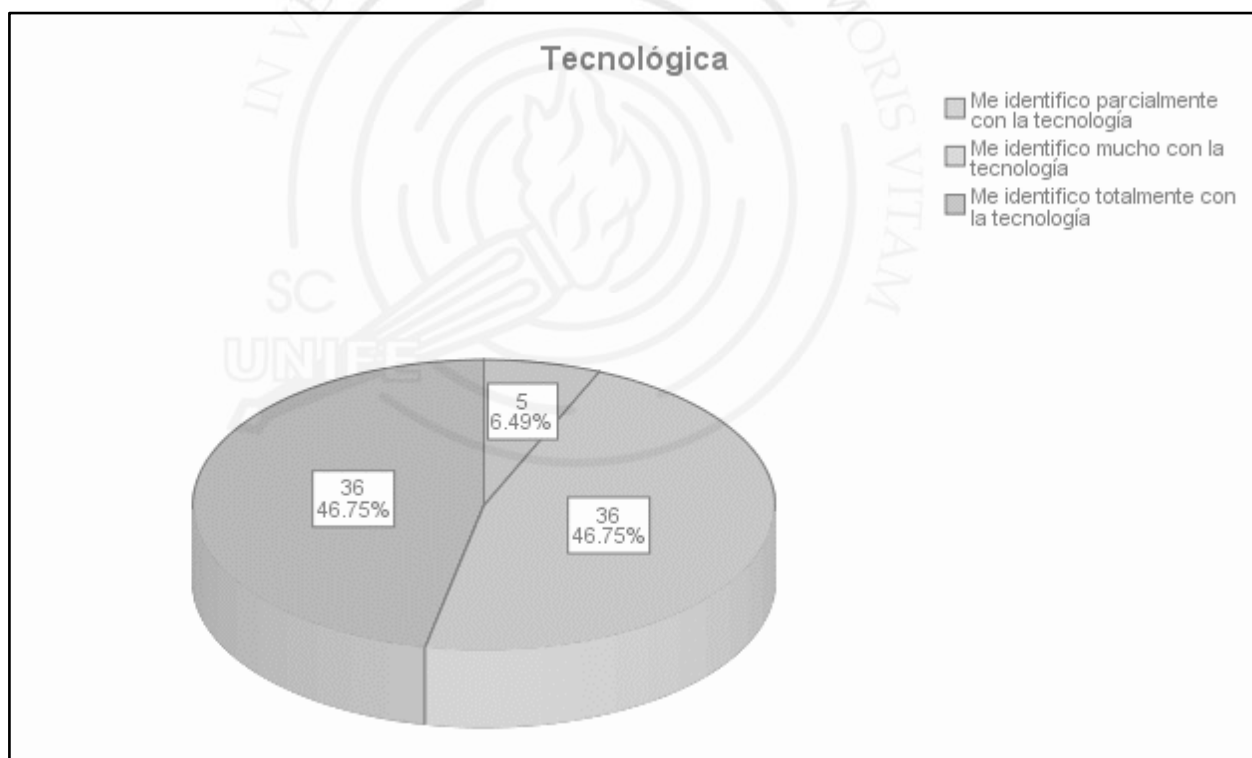
Distribución porcentual de los docentes que aplican herramientas tecnológicas en un centro de idiomas de Lima metropolitana

	Frecuencia	Porcentaje
Me identifico parcialmente con la tecnología	5	6.49
Me identifico mucho con la tecnología	36	46.75
Me identifico totalmente con la tecnología	36	46.75
Total	77	100.00

Nota: Número y porcentaje de los docentes que aplican herramientas tecnológicas

Figura 5

Gráfico circular de la distribución porcentual de los docentes que aplican herramientas tecnológicas en un centro de idiomas de Lima metropolitana



Nota: Número y porcentaje de los docentes que aplican herramientas tecnológicas

El 46.75 % de los docentes se identifican totalmente con la tecnología, del mismo modo el 46.75 % también se identifican con la tecnología y solo el 6.49 % se identifican parcialmente con la tecnología, es decir, este porcentaje de docentes no poseen muchas habilidades con el uso de máquinas y herramientas para resolver un problema del mundo real.

Tabla 6

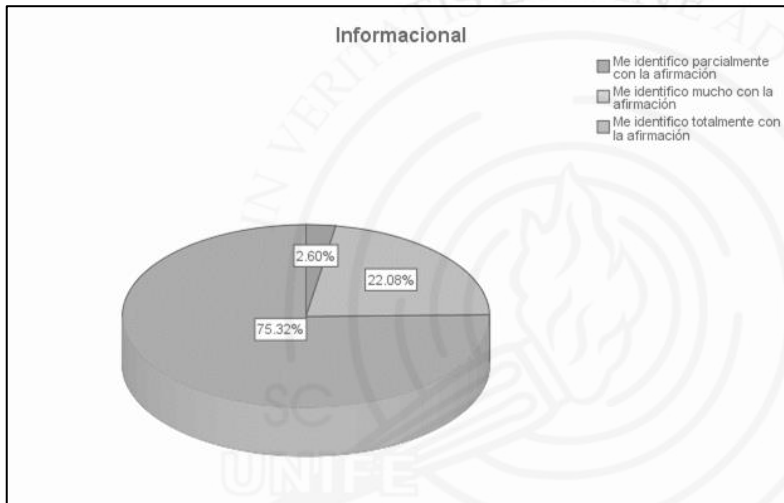
Distribución porcentual de los docentes con habilidades y conocimientos del uso de internet en un centro de idiomas de Lima metropolitana

	Frecuencia	Porcentaje
Me identifico parcialmente con las habilidades y conocimientos del uso de internet	2	2.60
Me identifico mucho con las habilidades y conocimientos del uso de internet	17	22.08
Me identifico totalmente con las habilidades y conocimientos del uso de internet	58	75.32
Total	77	100.00

Nota: Número y porcentaje de los docentes con habilidades y conocimientos del uso de internet

Figura 6

Gráfico circular de la distribución porcentual de los docentes con habilidades y conocimientos de internet en un centro de idiomas de Lima metropolitana



Nota: Número y porcentaje de los docentes con habilidades y conocimientos del uso de internet

El 75.32 % de los docentes poseen en su totalidad dominio y capacidades para indagar, escoger, examinar y exponer información encontrada de Internet. Asimismo, saben localizar y recuperar datos eficientemente, organizándola y presentándola eficaz, ética y legalmente apropiada. El 22.08 % se identifican mucho y afirman que poseen dominio y capacidades para indagar, escoger, examinar y exponer información encontrada de Internet. Finalmente, solo el 2.6 % se identifican de manera parcial con la afirmación acerca de poseer dominio y capacidades para indagar, escoger, examinar y exponer información encontrada de Internet.

Tabla 7

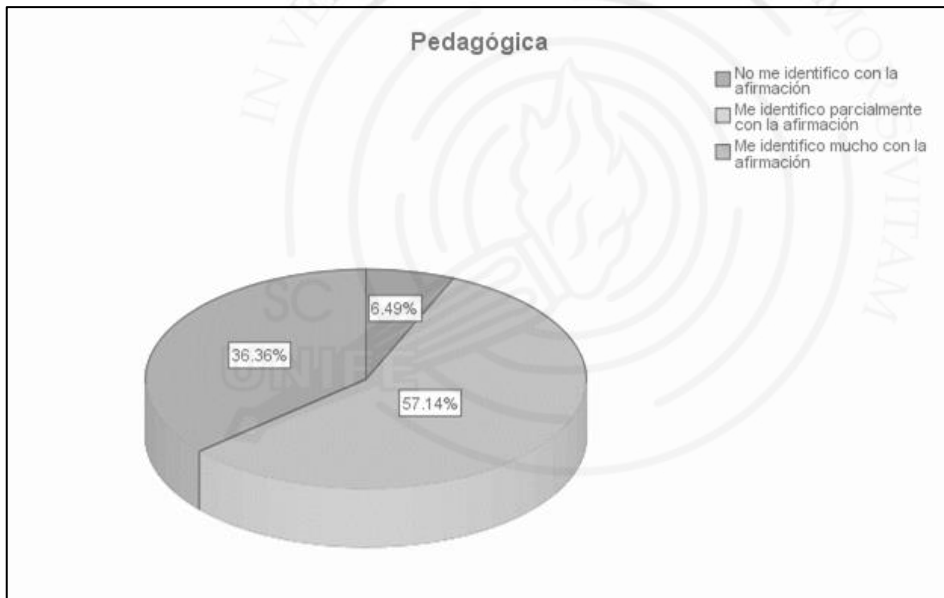
Distribución porcentual de los docentes según nivel de conocimiento y los usos de las TIC en un centro de idiomas de Lima metropolitana

	Frecuencia	Porcentaje
No me identifico con el nivel de conocimiento sobre el impacto y los posibles usos de las TIC	5	6.49
Me identifico parcialmente con el nivel de conocimiento sobre el impacto y los posibles usos de las TIC	44	57.14
Me identifico mucho con el nivel de conocimiento sobre el impacto y los posibles usos de las TIC	28	36.36
Total	77	100.00

Nota: Número y porcentaje de los docentes según nivel de conocimiento y los usos de las TIC

Figura 7

Gráfico circular de la distribución porcentual de los docentes según nivel de conocimiento y los usos de las TIC en un centro de idiomas de Lima metropolitana



Nota: Número y porcentaje de los docentes según nivel de conocimiento y los usos de las TIC

El 57.14 % de los docentes están parcialmente identificados con un enfoque pedagógico para que el alumnado realice trabajos para lograr un formación significativa y colaborativa, teniendo en cuenta impulsar grados elevados de intelectualidad en la era digital. El 36.36 % de los docentes están muy identificados con las estrategias pedagógicas. Finalmente, el 6.49 % señala que no se identifican con el enfoque pedagógico para para que el alumnado realice trabajos para lograr un formación significativa y colaborativa.

4.1.3 Procesamiento de la eficacia de los docentes en un centro de idiomas

Tabla 8

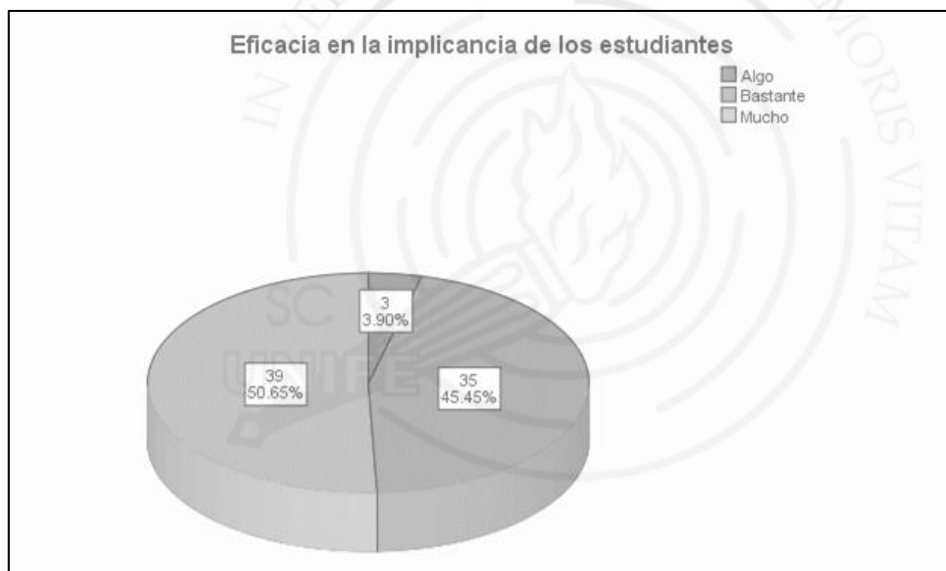
Distribución porcentual de la eficacia en la implicancia de los estudiantes de los docentes de un centro de idiomas de Lima metropolitana

	Frecuencia	Porcentaje
Algo	3	3.90
Bastante	35	45.45
Mucho	39	50.65
Total	77	100.00

Nota: Número y porcentaje de la eficacia en la implicancia de los estudiantes de los docentes

Figura 8

Gráfico circular de la distribución porcentual de la eficacia en la implicancia de los estudiantes de los docentes de un centro de idiomas de Lima metropolitana



Nota: Número y porcentaje de la eficacia en la implicancia de los estudiantes de los docentes

El 45.45 % de los docentes son bastantes eficaces en la implicancia de los estudiantes, es decir los profesores son capaces de propiciar e involucrar a los alumnos en su propio aprendizaje, el 50.65 % son muy eficaces y solo el 3.90 son algo eficaces. Es decir, casi todos (96.1 %) están de acuerdo con la eficacia de la implicación de los estudiantes.

Tabla 9

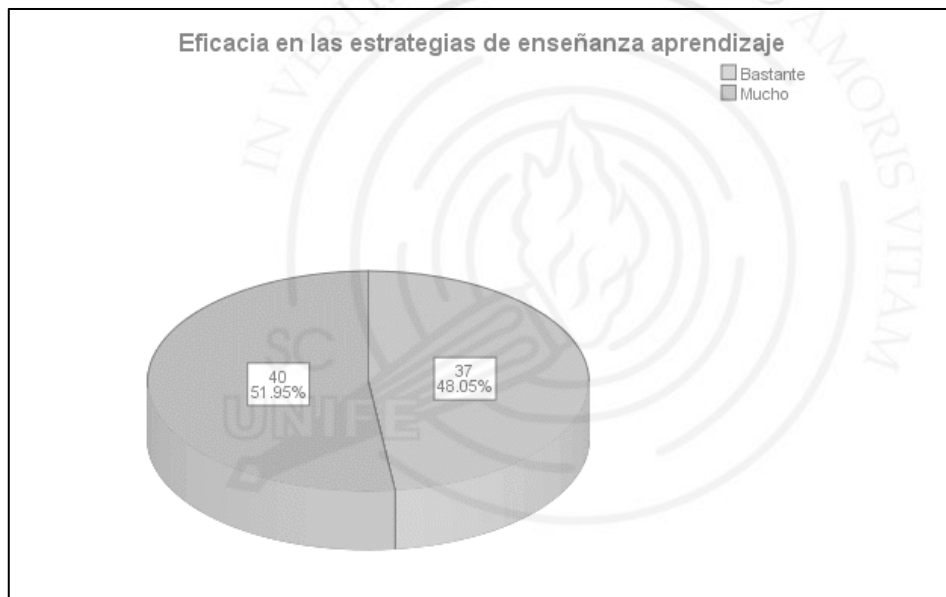
Distribución porcentual de la eficacia en las estrategias de enseñanza aprendizaje de los docentes de un centro de idiomas de Lima metropolitana

	Frecuencia	Porcentaje
Bastante	37	48.05
Mucho	40	51.95
Total	77	100.00

Nota: Número y porcentaje de la eficacia en las estrategias de enseñanza aprendizaje de los docentes

Figura 9

Gráfico circular de la distribución porcentual de la eficacia en las estrategias de enseñanza aprendizaje de los docentes de un centro de idiomas de Lima metropolitana



Nota: Número y porcentaje de la eficacia en las estrategias de enseñanza aprendizaje de los docentes

En esta tabla se observa que el 48.05 % de los docentes utilizan con bastante frecuencia distintos métodos para enseñar y producir la formación en los estudiantes, y el 51.95 % utilizan con bastante frecuencia distintos métodos para enseñar y producir la formación en los estudiantes.

Tabla 10

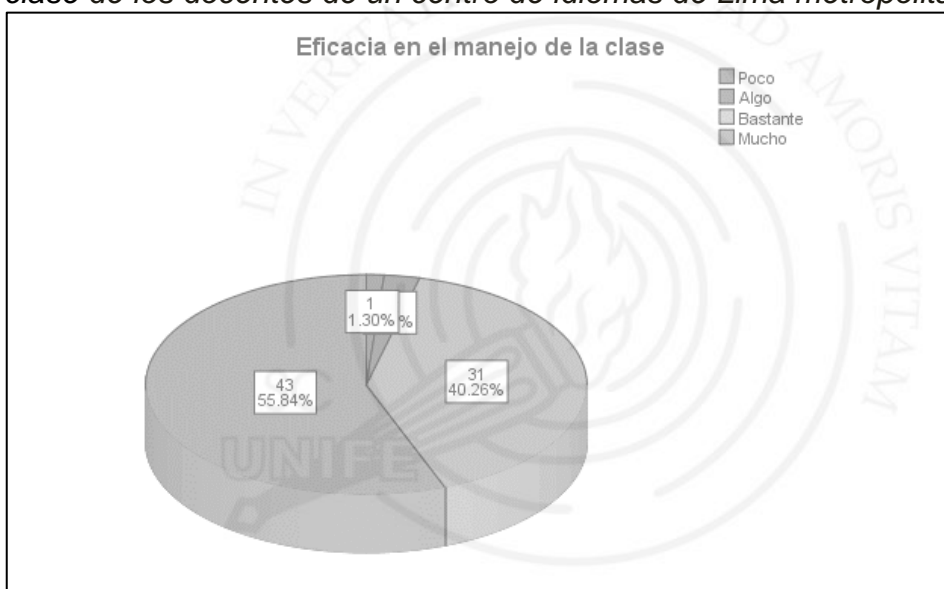
Distribución porcentual de la eficacia en el manejo de la clase de los docentes de un centro de idiomas de Lima metropolitana

	Frecuencia	Porcentaje
Poco	1	1.30
Algo	2	2.60
Bastante	31	40.26
Mucho	43	55.84
Total	77	100.00

Nota: Número y porcentaje de la eficacia en el manejo de la clase de los docentes

Figura 10

Gráfico circular de la distribución porcentual de la eficacia en el manejo de la clase de los docentes de un centro de idiomas de Lima metropolitana



Nota: Número y porcentaje de la eficacia en el manejo de la clase de los docentes

Se observa que solo el 1.30 % de los docentes tienen poco manejo o baja gestión en la conducta, la disciplina de los estudiantes para mantener el orden favoreciendo un clima positivo de aula. El 2.60 % tiene algún manejo o baja gestión, el 40.26 % tiene bastante manejo en la conducta, la disciplina de los estudiantes, finalmente, el 55.84 % tiene mucho manejo y buena gestión en la conducta, la disciplina de los estudiantes para favorecer un clima en el aula.

Tabla 11

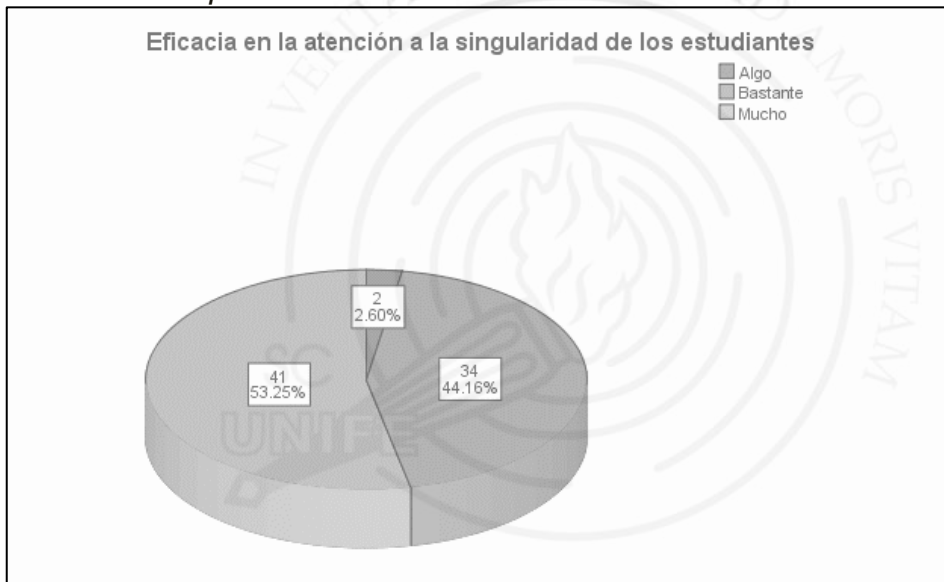
Distribución porcentual de la eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes de parte de los docentes de un centro de idiomas de Lima metropolitana

	Frecuencia	Porcentaje
Algo	2	2.60
Bastante	34	44.16
Mucho	41	53.25
Total	77	100.00

Nota: Número y porcentaje de la eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes

Figura 11

Gráfico circular de la distribución porcentual de la eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes de parte de los docentes de un centro de idiomas de Lima metropolitana



Nota: Número y porcentaje de la eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes

Se observa que solo el 2.60 % de los docentes tienen algún manejo o baja gestión en la conducta, la disciplina de los estudiantes para mantener el orden favoreciendo un clima positivo de aula. El 44.16 % tiene bastante manejo en la conducta, la disciplina de los estudiantes, finalmente, el 53.25 % tiene mucho manejo y buena gestión en la conducta, la disciplina de los estudiantes para favorecer un clima en el aula.

4.1.4 Procesamiento de las competencias digitales de los docentes según sexo

Tabla 12

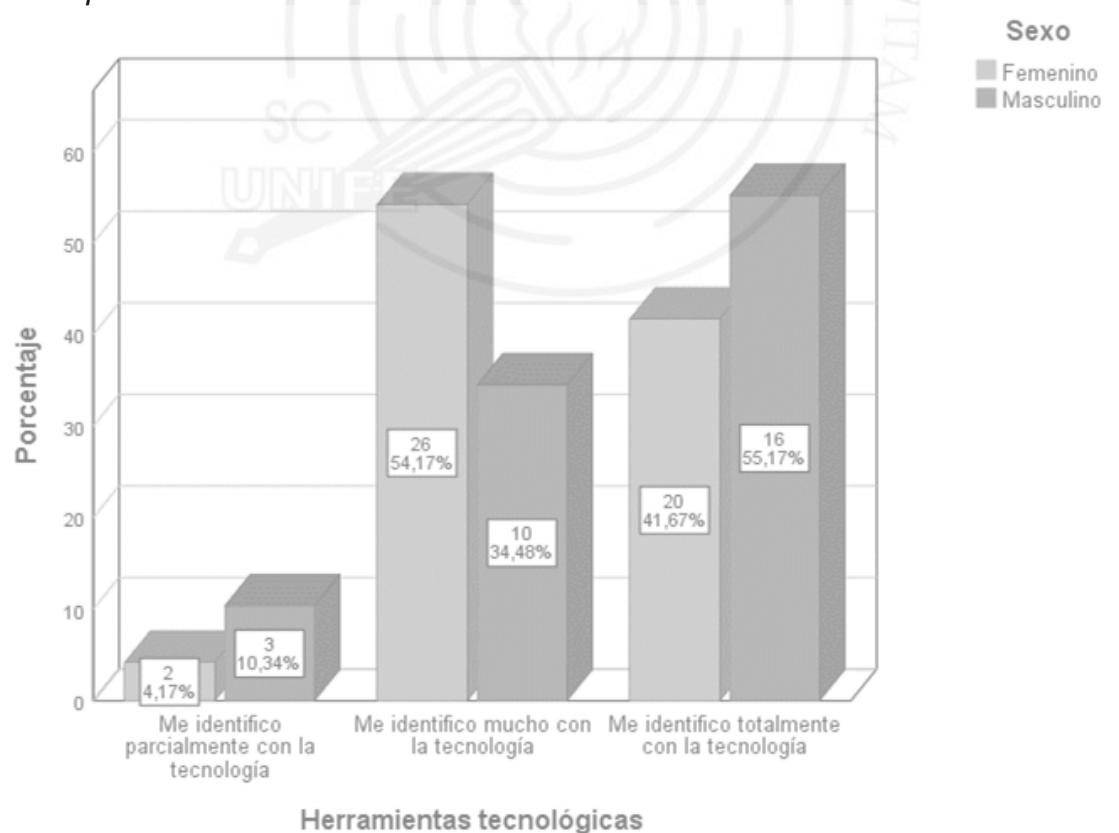
Distribución porcentual de los docentes que aplican herramientas tecnológicas según sexo en un centro de idiomas de Lima metropolitana

			Sexo		Total
			Femenino	Masculino	
Tecnológica	Me identifico parcialmente con la tecnología	Frecuencia	2	3	5
		% dentro de Sexo	4.17%	10.34%	6.49%
	Me identifico mucho con la tecnología	Frecuencia	26	10	36
		% dentro de Sexo	54.17%	34.48%	46.75%
	Me identifico totalmente con la tecnología	Frecuencia	20	16	36
		% dentro de Sexo	41.67%	55.17%	46.75%
Total	Frecuencia	48	29	77	
	% dentro de Sexo	100.00%	100.00%	100.00%	

Nota: Número y porcentaje de los docentes según sexo que aplican herramientas tecnológicas

Figura 12

Gráfico de barras de la distribución porcentual de los docentes que aplican herramientas tecnológicas según sexo en un centro de idiomas de Lima metropolitana



Nota: Número y porcentaje de los docentes según sexo que aplican herramientas tecnológicas

Se observa que tanto hombres como mujeres se identifican con la tecnología con una pequeña diferencia a favor de los hombres.

4.1.5 Procesamiento de las competencias digitales en el uso de Internet según sexo en un centro de idiomas

Tabla 13

Distribución porcentual de los docentes según sexo con habilidades y conocimientos del uso de internet en un centro de idiomas de Lima metropolitana

Informacional*Sexo tabulación cruzada

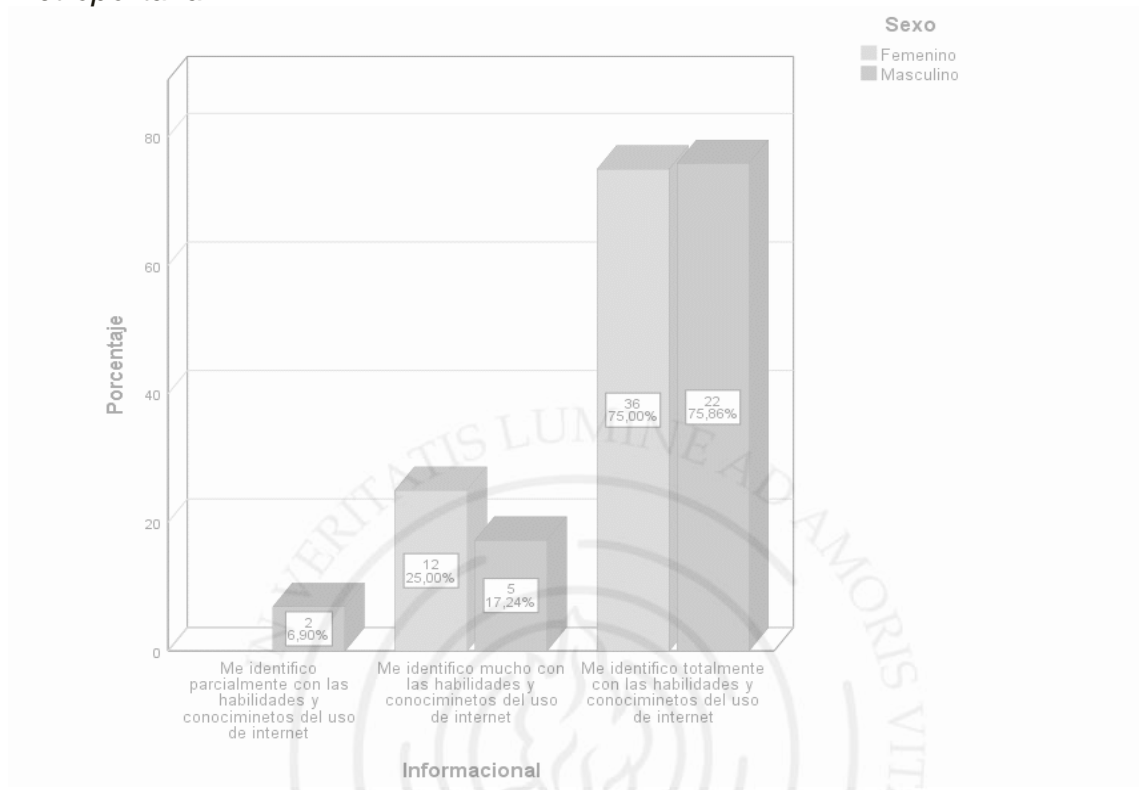
		Sexo			
		Femenino	Masculino	Total	
Informacional	Me identifico parcialmente con las habilidades y conocimientos del uso de internet	Frecuencia	0	2	2
		% dentro de Sexo	0.00%	6.90%	2.60%
	Me identifico mucho con las habilidades y conocimientos del uso de internet	Frecuencia	12	5	17
		% dentro de Sexo	25.00%	17.24%	22.08%
	Me identifico totalmente con las habilidades y conocimientos del uso de internet	Frecuencia	36	22	58
		% dentro de Sexo	75.00%	75.86%	75.32%
Total		Frecuencia	48	29	77
		% dentro de Sexo	100.00%	100.00%	100.00%

Nota: Número y porcentaje de los docentes según sexo con habilidades y conocimientos del uso de internet



Figura 13

Gráfico de barras de la distribución porcentual de los docentes según sexo con habilidades y conocimientos del uso de internet en un centro de idiomas de Lima metropolitana



Nota: Número y porcentaje de los docentes según sexo con habilidades y conocimientos del uso de internet

Se observa que tanto los hombres como las mujeres manifiestan tener conocimientos y habilidades en similar porcentaje.

4.1.6 Procesamiento de las competencias digitales en el uso de las TIC según sexo

Tabla 14

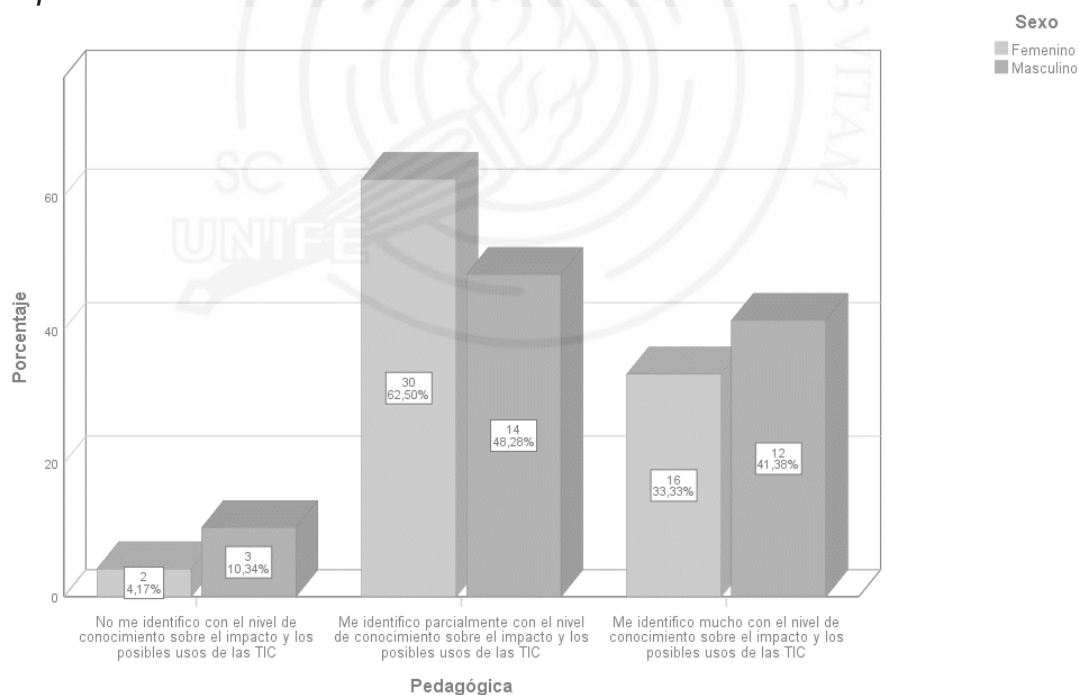
Distribución porcentual de los docentes según sexo y el nivel de conocimiento y el uso de las TIC en un centro de idiomas de Lima metropolitana

Pedagógica			Sexo		Total
			Femenino	Masculino	
No me identifico con el nivel de conocimiento sobre el impacto y los posibles usos de las TIC	Frecuencia		2	3	5
	% dentro de Sexo		4.17%	10.34%	6.49%
Me identifico parcialmente con el nivel de conocimiento sobre el impacto y los posibles usos de las TIC	Frecuencia		30	14	44
	% dentro de Sexo		62.50%	48.28%	57.14%
Me identifico mucho con el nivel de conocimiento sobre el impacto y los posibles usos de las TIC	Frecuencia		16	12	28
	% dentro de Sexo		33.33%	41.38%	36.36%
Total		Frecuencia	48	29	77
		% dentro de Sexo	100.00%	100.00%	100.00%

Nota: Número y porcentaje de los docentes según nivel de conocimiento y los usos de las TIC

Figura 14

Gráfico de barras de la distribución porcentual de los docentes según sexo y el nivel de conocimiento y el uso de las TIC en un centro de idiomas de Lima metropolitana



Nota: Número y porcentaje de los docentes según nivel de conocimiento y los usos de las TIC

Los hombres y las mujeres manifiestan similar porcentaje de conocimiento y uso de las TIC, con una ligera ventaja para los hombres.

4.1.7 Procesamiento de las competencias digitales de los docentes en la aplicación de las herramientas tecnologías según grupo de edad

Tabla 15

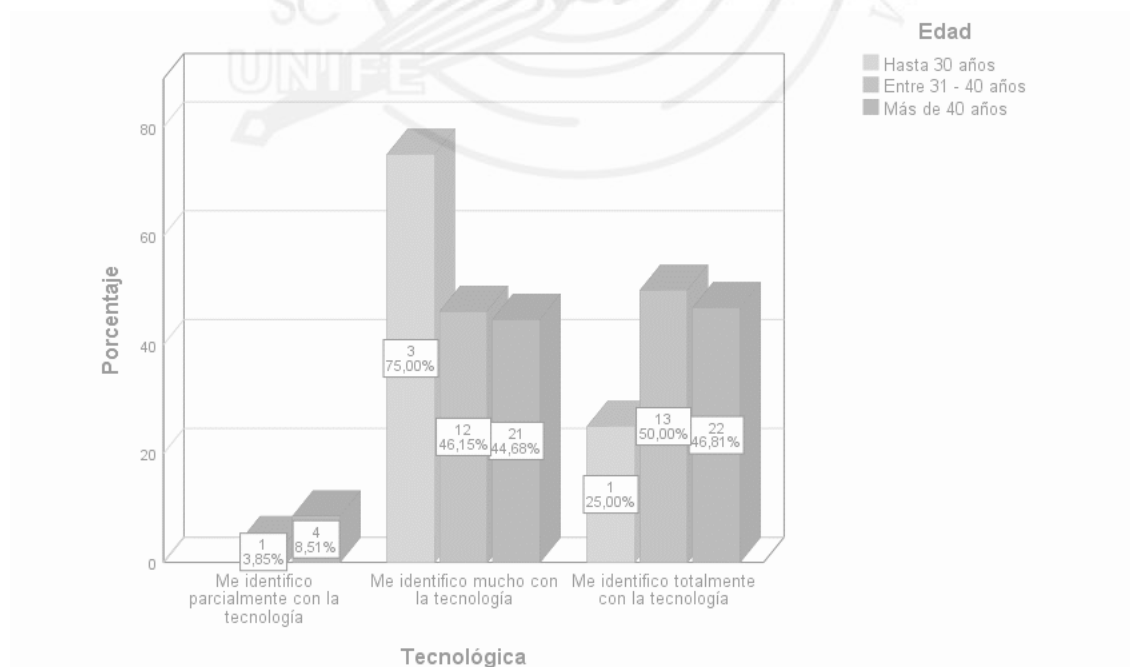
Distribución porcentual de los docentes que aplican herramientas tecnológicas según grupo de edad en un centro de idiomas de Lima metropolitana

		Tecnológica*Edad tabulación cruzada	Edad			Total
			Hasta los 30 años	Entre 31 - 40 años	Más de 40 años	
Tecnológica	Me identifico parcialmente con la tecnología	Frecuencia	0	1	4	5
		% dentro de Edad	0.00%	3.85%	8.51%	6.49%
	Me identifico mucho con la tecnología	Frecuencia	3	12	21	36
		% dentro de Edad	75.00%	46.15%	44.68%	46.75%
	Me identifico totalmente con la tecnología	Frecuencia	1	13	22	36
		% dentro de Edad	25.00%	50.00%	46.81%	46.75%
Total	Frecuencia	4	26	47	77	
	% dentro de Edad	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	

Nota: Número y porcentaje de los docentes según grupo de edad que aplican herramientas tecnológicas

Figura 15

Gráfico de barras de la distribución porcentual de los docentes que aplican herramientas tecnológicas según grupo de edad en un centro de idiomas de Lima metropolitana



Nota: Número y porcentaje de los docentes según grupo de edad que aplican herramientas tecnológicas

Los tres grupos de edades se identifican con la tecnología.

4.1.8 Procesamiento de las competencias digitales de los docentes según sexo con habilidades y conocimientos del uso de Internet en un centro de idiomas

Tabla 16

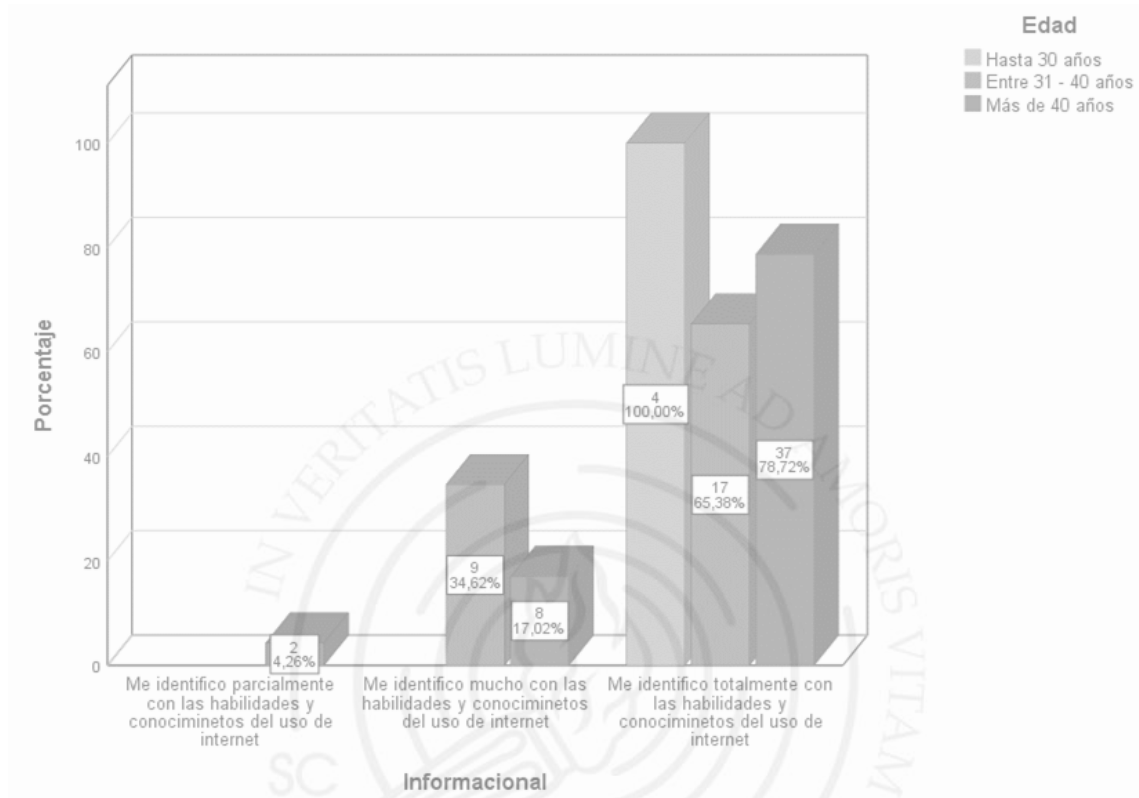
Distribución porcentual de los docentes según sexo con habilidades y conocimientos del uso de internet en un centro de idiomas de Lima metropolitana

		Informacional*Edad tabulación cruzada			Total	
		Edad				
		Hasta los 30 años	Entre 31 - 40 años	Más de 40 años		
Informacional	Me identifico parcialmente con las habilidades y conocimientos del uso de internet	Frecuencia	0	0	2	2
		% dentro de Edad	0.00%	0.00%	4.26%	2.60%
	Me identifico mucho con las habilidades y conocimientos del uso de internet	Frecuencia	0	9	8	17
		% dentro de Edad	0.00%	34.62%	17.02%	22.08%
	Me identifico totalmente con las habilidades y conocimientos del uso de internet	Frecuencia	4	17	37	58
		% dentro de Edad	100.00%	65.38%	78.72%	75.32%
Total	Frecuencia	4	26	47	77	
	% dentro de Edad	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	

Nota: Número y porcentaje de los docentes según grupo de edad con habilidades y conocimientos del uso de internet

Figura 16

Gráfico de barras de la distribución porcentual de los docentes según sexo con habilidades y conocimiento del uso de Internet en un centro de idiomas de Lima metropolitana



Los tres grupos de edad se identifican con las habilidades y conocimiento del uso de las TIC destacando el primer y tercer grupo de edad.

4.1.9 Procesamiento de las competencias digitales de los docentes en el nivel de conocimiento y el uso de las TIC en un centro de idiomas

Tabla 17

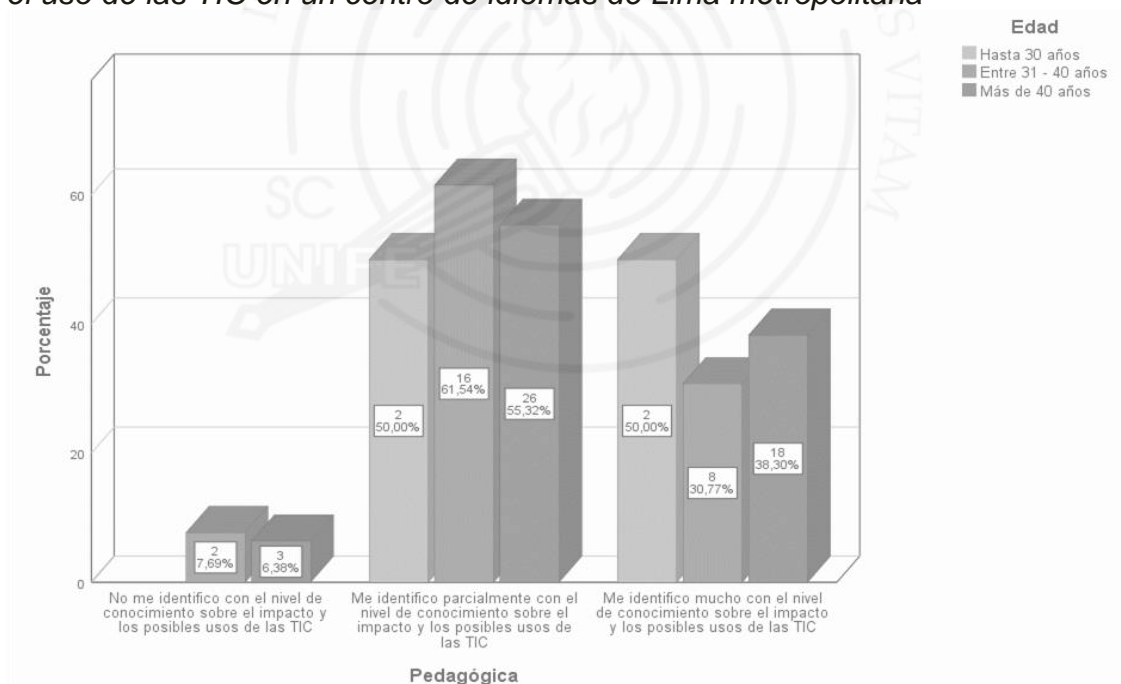
Distribución porcentual de los docentes según edad y el nivel de conocimiento y el uso de las TIC en un centro de idiomas de Lima metropolitana

Pedagógica			Edad			Total
			Hasta los 30 años	Entre 31 - 40 años	Más de 40 años	
Pedagógica	No me identifico con el nivel de conocimiento sobre el impacto y los posibles usos de las TIC	Frecuencia	0	2	3	5
		% dentro de Edad	0.00%	7.69%	6.38%	6.49%
	Me identifico parcialmente con el nivel de conocimiento sobre el impacto y los posibles usos de las TIC	Frecuencia	2	16	26	44
		% dentro de Edad	50.00%	61.54%	55.32%	57.14%
	Me identifico mucho con el nivel de conocimiento sobre el impacto y los posibles usos de las TIC	Frecuencia	2	8	18	28
		% dentro de Edad	50.00%	30.77%	38.30%	36.36%
Total	Frecuencia	4	26	47	77	
	% dentro de Edad	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	

Nota: Número y porcentaje de los docentes según nivel de conocimiento y los usos de las TIC

Figura 17

Distribución porcentual de los docentes según edad y el nivel de conocimiento y el uso de las TIC en un centro de idiomas de Lima metropolitana



Nota: Número y porcentaje de los docentes según nivel de conocimiento y los usos de las TIC

Los tres grupos de edad se identifican con el conocimiento sobre el impacto y posibles usos de las TIC destacando el grupo más joven.

4.2 Normalidad

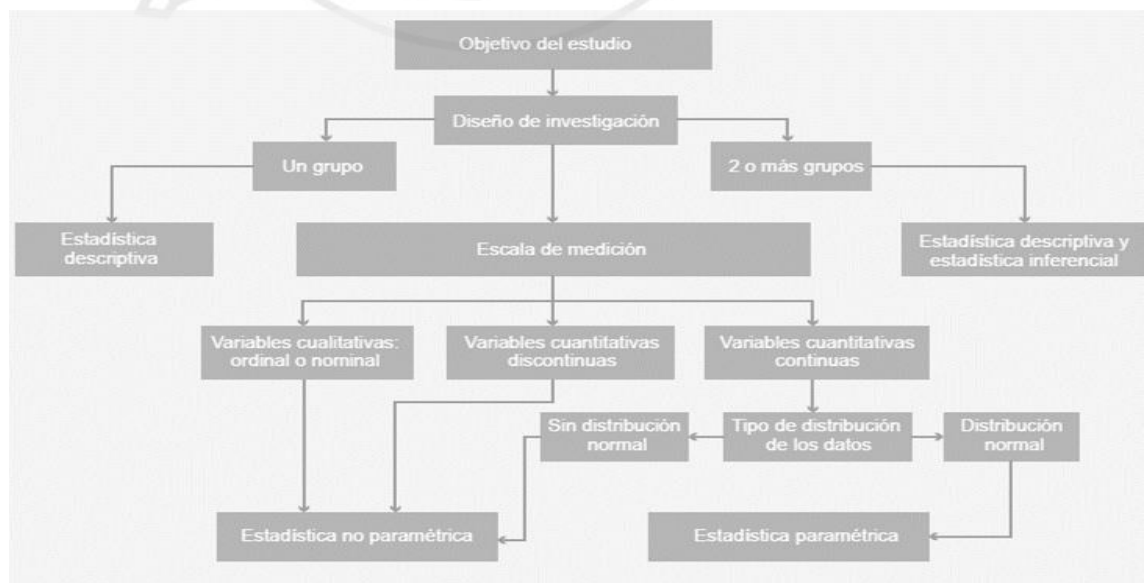
En cuanto a la correlación lineal simple, se presentan dos tipos de coeficientes de asociación: el coeficiente de correlación de Pearson y el coeficiente de relación de Spearman. Díaz, García, León, Ruiz y Torres (2014) explican que para un coeficiente paramétrico es necesario que la distribución de la muestra presente normalidad. Sin embargo, el coeficiente Spearman no es paramétrico, por lo tanto, la distribución muestral no se ajusta a una distribución conocida.

Díaz, et al (2014, pp. 5-6), indican que:

A raíz de esta primera diferencia, se van limitando aún más los usos que se le pueden dar a cada coeficiente. Como el de Pearson es paramétrico y requiere de normalidad univariante, solo podrá calcularse en variables cuantitativas, con niveles de medición intervalo de razón. Por otro lado, si nuestras variables cuantitativas no cumplen con el supuesto de normalidad (no se distribuyen de acuerdo con la curva normal), o son variables de tipo cualitativo (ordinal), solo queda usar el coeficiente de correlación de Spearman.

Figura 18

Proceso de selección de una prueba estadística.



Tomado de Flores, Miranda y Villasis (2017, p. 366).

Tabla 18

Prueba estadística de acuerdo con los objetivos del estudio y la escala de medición de las variables.

Flores-Ruiz E *et al.* Selección de la prueba estadística adecuada

Cuadro 1. Prueba estadística de acuerdo con los objetivos del estudio y la escala de medición de las variables			
Objetivos del estudio	Variables y distribución	Tipo de muestra	Prueba recomendada
Comparar 2 promedios	Cuantitativas, distribución normal	Muestras relacionadas	t de Student
		Muestras independientes	t de Student
	Cuantitativas discontinuas y continuas sin distribución normal	Muestras relacionadas	Wilcoxon
		Muestras independientes	U Mann Whitney
Comparar ≥ 3 grupos	Cuantitativas, distribución normal	Muestras relacionadas	Análisis de varianza (ANOVA) de 2 vías
		Muestras independientes	ANOVA de una vía
	Cuantitativas discontinuas y continuas sin distribución normal	Muestras relacionadas	Friedman
		Muestras independientes	Kruskal-Wallis
Comparar 2 grupos	Cualitativas nominales y ordinales	Muestras relacionadas	McNemar
		Muestras independientes	Chi-cuadrada*
Comparar ≥ 3 grupos	Cualitativas nominales y ordinales	Muestras relacionadas	Q de Cochran
		Muestras independientes	Chi cuadrada
Correlación de 2 variables	Cuantitativas, distribución normal	Muestras independientes	Coefficiente de correlación de Pearson
		Cuantitativas discontinuas y continuas sin distribución normal	Muestras independientes

*Utilizar prueba exacta de Fisher si algún grupo tiene valor < 5

Tomado de Flores, Miranda y Villasis (2017, p. 368).

La variable de esta investigación es cuantitativa, con enfoque cualitativo no continuo ya que las preguntas están basadas en escala Liker y estas se categorizan por rangos. No se puede aplicar la prueba de normalidad, por ello se opta por el uso de correlación de Spearman. Esta prueba permite medir la relación entre variables nominales no continuas.

Martínez, Tuya, Martínez, Pérez y Cánovas (2009) indican que las pruebas de normalidad se utilizan con datos numéricos constantes.

Martínez et al. (2009), también añaden que,

El coeficiente de correlación de Spearman se usa para comparar dos métodos y mide el grado de asociación entre dos cantidades, pero no mide el nivel de concordancia entre ellas. El coeficiente de correlación de rangos de Spearman mide una asociación lineal, que utiliza rangos, números de orden, de cada grupo de sujetos y compara dichos rangos (p. 5).

4.3 Verificación de las Hipótesis

La verificación de las hipótesis se hará con un nivel de significancia del 5% ($\alpha=0,5$)

4.3.1 Relación entre CD y autoeficacia en los docentes universitarios de un centro de idiomas de Lima Metropolitana

Tabla 19

Correlación entre la Autoeficacia y competencias digitales del docente

	Autoeficacia
Rho de Spearman	.323
Competencias digitales en el docente	.004
	77

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Esta prueba estadística del Coeficiente de correlación de rango de Spearman está asociada a la prueba de independencia de Spearman:

H0: Las competencias digitales no se relacionan con la autoeficacia en los docentes universitarios de un centro de idiomas de Lima Metropolitana. ($\rho_s = 0$)

H1: Las competencias digitales se relacionan con la autoeficacia en los docentes universitarios de un centro de idiomas de Lima Metropolitana. ($\rho_s \neq 0$)

Según los resultados se rechaza la hipótesis nula con un nivel de significación no mayor que $\alpha = 0.01$, lo que significa que si están relacionadas positivamente. En consecuencia, la hipótesis general que afirmaba que existe relación positiva entre la competencia digital y la autoeficacia en los docentes universitarios de un centro de idiomas de Lima Metropolitana ha sido confirmada.

4.3.2 Relación entre la eficacia de la implicancia en los estudiantes y competencias digitales docentes

Tabla 20

Correlación entre la eficacia en la implicancia de los estudiantes y competencias digitales del docente

		Eficacia en la implicancia de los estudiantes	
Rho de Spearman	Competencias digitales en el docente	.425	
		Sig. (bilateral)	.000
		N	77

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Esta prueba estadística del Coeficiente de correlación de rango de Spearman está asociada a la prueba de independencia de Spearman:

H0: Las competencias digitales no se relacionan con la autoeficacia de la implicancia en los estudiantes. ($\rho_s = 0$)

H1: Las competencias digitales se relacionan con la autoeficacia de la implicancia en los estudiantes. ($\rho_s \neq 0$)

Según los resultados se rechaza la hipótesis nula con un nivel de significación no mayor que $\alpha = 0.01$, es decir si están relacionadas positivamente, es decir las competencias digitales están relacionadas con la autoeficacia de la implicancia en los estudiantes. En consecuencia, la hipótesis específica que establecía que existe relación positiva entre la CD y la autoeficacia en la implicancia de los estudiantes ha sido confirmada.

4.3.3 Relación entre la CD y la eficacia en las estrategias de enseñanza aprendizaje

Tabla 21

Correlación entre la eficacia en las estrategias de enseñanza aprendizaje y competencias digitales del docente

			Eficacia en las estrategias de enseñanza aprendizaje
Rho de Spearman	Competencias digitales en el docente	Coefficiente de correlación	.267
		Sig. (bilateral)	.019
		N	77

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Esta prueba estadística del Coeficiente de correlación de rango de Spearman está asociada a la prueba de independencia de Spearman:

H0: Las competencias digitales no se relacionan con la eficacia en las estrategias de enseñanza aprendizaje. ($\rho_s = 0$)

H1: Las competencias digitales se relacionan con la eficacia en las estrategias de enseñanza aprendizaje. ($\rho_s \neq 0$)

Según los resultados se rechaza la hipótesis nula con un nivel de significación no mayor que $\alpha = 0.05$, es decir si están relacionadas positivamente, es decir las competencias digitales están relacionadas con la eficacia en las estrategias de enseñanza aprendizaje. Por lo tanto, la hipótesis específica que sostenía que existe relación positiva entre la CD y la eficacia en las estrategias de enseñanza aprendizaje ha sido confirmada.

4.3.4 Relación entre la CD y la eficacia en el manejo de la clase

Tabla 22

Correlación entre la eficacia en el manejo de la clase y competencias digitales del docente

			Eficacia en el manejo de la clase
Rho de Spearman	Competencias digitales en el docente	Coefficiente de correlación	.273
		Sig. (bilateral)	.016
		N	77

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Esta prueba estadística del Coeficiente de correlación de rango de Spearman está asociada a la prueba de independencia de Spearman:

H0: Las competencias digitales no se relacionan con la eficacia en el manejo de la clase. ($\rho_s = 0$)

H1: Las competencias digitales se relacionan con la eficacia en el manejo de la clase. ($\rho_s \neq 0$)

Según los resultados se rechaza la hipótesis nula con un nivel de significación no mayor que $\alpha = 0.05$, es decir si están relacionadas positivamente, las competencias digitales están relacionadas con la eficacia en el manejo de la clase. Por lo tanto, la hipótesis específica que afirma que existe relación positiva entre la CD y la eficacia en el manejo de la clase ha sido confirmada.

4.3.5 Relación entre la CD y la eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes

Tabla 23

Correlación entre la eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes y competencias digitales del docente

			Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes
Rho de Spearman	Competencias digitales en el docente	Coefficiente de correlación	.345
		Sig. (bilateral)	.002
		N	77

**.. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Esta prueba estadística del Coeficiente de correlación de rango de Spearman está asociada a la prueba de independencia de Spearman:

H0: Las competencias digitales no se relacionan con la eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes. ($\rho_s = 0$)

H1: Las competencias digitales se relacionan con la eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes. ($\rho_s \neq 0$)

Según los resultados se rechaza la hipótesis nula con un nivel de significación no mayor que $\alpha = 0.01$, es decir si están relacionadas positivamente, es decir las CD están relacionadas con la eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes. Entonces, la hipótesis específica que afirma que existe relación positiva entre la CD y la eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes ha sido confirmada.



CAPÍTULO V: DISCUSION DE RESULTADOS

5.1 Relación entre la CD y Autoeficacia

Se dice que el enfoque constructivista resalta las vivencias con auténticos problemas. Ertmer, Tondeur, y Ottenbreit (2016) y Chai (2010, citado por Ertmer et al., 2016), mencionan que las creencias constructivistas tienden a utilizar la tecnología con mayor frecuencia y de forma más desafiante. UNESCO (2011, citado por Ertmer et al, 2016), reporta que ha habido un llamado a que los docentes no solo incrementen el uso de la tecnología, sino que también se enfoquen en usos más constructivistas. Se mencionó en un capítulo anterior que uno de los componentes del constructivismo es la elaboración de actividades auténticas, como las TICs, porque a través de los medios digitales se usan experiencias mentales para lograr un aprendizaje.

El objetivo de esta investigación fue determinar la relación que existe entre la Competencia digital y la Autoeficacia en los docentes de un centro de idiomas de Lima Metropolitana. Según los resultados de este estudio estas dos variables si se relacionan. Cuanto más eficaz sea una persona se evidencia el manejo de la tecnología de una forma positiva en los docentes.

Esto también se puede ver en el estudio realizado por Arpasi (2022), cuyo objetivo fue reconocer los grados de autoeficacia y competencia digital que tienen los estudiantes y el fijar la relación entre estas dos variables, el resultado indica una relación significativa entre la competencia digital y la autoeficacia ya que el Rho Spearman es de 0.360. Esto afirma la relación entre estas variables, aunque en este estudio la muestra fueron alumnos, se puede también concluir que esta misma relación se manifiesta en los docentes.

También coincide con el estudio realizado por Goicochea (2020), cuyo objetivo era determinar la relación entre la CD y la autoeficacia en el uso de las tecnologías de profesores del nivel primaria de escuelas nacionales del Perú. El resultado de este estudio indica que hay una correlación positiva leve entre la CD y la autoeficacia en el empleo de TIC de los docentes de primaria. Esto, también corrobora la relación que hay entre estas variables de estudio.

En el estudio realizado por Taco (2022), cuyo objetivo era valorar las competencias digitales y autoeficacia en alumnos universitarios de Lima, con el objeto de establecer la relación que existe entre ellas se obtuvo que las competencias digitales y sus competencias en el empleo de TICs en el proceso de aprendizaje tienen una relación positiva con la Autoeficacia Académica de los alumnos.

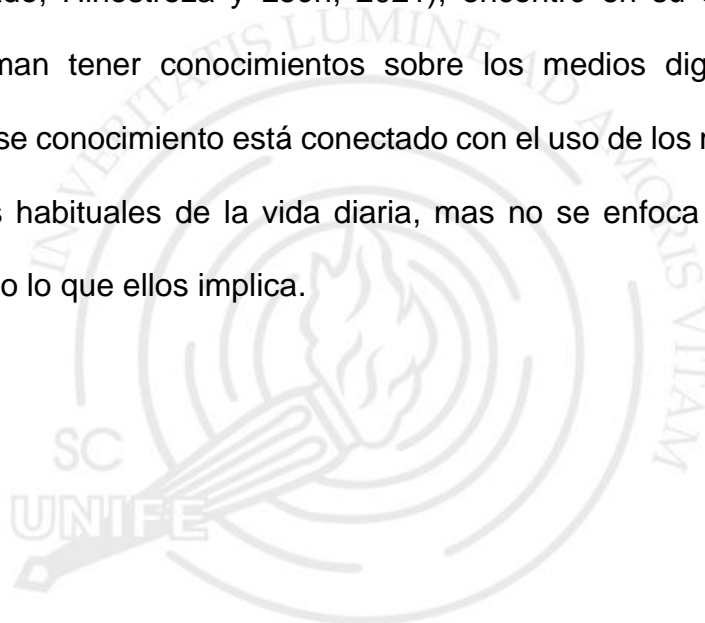
Otra coincidencia es con el estudio realizado por Kahveci (2021), cuyo objetivo fue la relación que existe entre la alfabetización digital y la autoeficacia docente y cómo la alfabetización digital difiere de la experiencia, sexo, especialidad la autoeficacia docente en la capacitación del uso de TIC y el tiempo invertido en línea. Se obtuvo una correlación significativa positiva entre la autoeficacia de profesores de idiomas y la alfabetización digital ($r=0,371$, $p<0,01$) lo cual indica una positiva asociación entre estas variables al usar las TIC en la enseñanza.

También coinciden con otro estudio realizado por Díaz (2018) quien analizo la convicción de autoeficacia para el uso de las TIC en la enseñanza por docentes de preescolar y el empleo que realizan de estas en las aulas, se obtuvo que la experiencia previa es una de las fuentes con mayor influencia de la autoeficacia, y esto se evidencia cuando los docentes al no tener mucha experiencia en su uso, genera un sentido de autoeficacia baja.

5.2 Relación entre las dimensiones de la Autoeficacia y la CD

El estudio de Hatlevik y Hatlevik (2018), muestra que la colaboración entre docentes permite que los profesores aprendan sobre sobre TIC junto con otros colegas para fomentar la autoeficacia en el uso de TIC y entender cómo usar estos medios digitales para los propósitos de la educación. Tschannen-Moran y Hoy (2007, citadas en Hatlevik y Hatlevik, 2018), también indican que la autoeficacia profesional de los docentes es afectada positivamente por el apoyo interpersonal.

En un estudio realizado por Gómez, Salgado, Hinojosa y León (2021), se halló que el grado en porcentaje del empleo de los medios digitales en los maestros de la UNCP es de 76 % para algunos que considera tener un nivel regular y un 24 % para aquellos que consideran tener un nivel elevado. De estos resultados se entiende que los profesores gozan de una potestad y empleo constante de las TIC en los quehaceres de docencia, así como también muestran una regular autoeficacia para emplear TIC en el aula. Torres (2016, citado por Gómez, Salgado, Hinojosa y León, 2021), encontró en su estudio que los docentes afirman tener conocimientos sobre los medios digitales, pero se observó que ese conocimiento está conectado con el uso de los medios digitales en actividades habituales de la vida diaria, mas no se enfoca en su labor de docencia y todo lo que ellos implica.



Gbemu, Sarfo, Adentwi y Aklassu (2020), investigaron cómo la relación entre las creencias de autoeficacia de los formadores de docentes en las facultades de educación en la región Ashanti de Ghana y el uso real de las TIC en la enseñanza de los futuros profesores. De los resultados obtenidos se muestra que la mayoría de encuestados (44 %) estuvo de acuerdo en tener creencia de su autoeficacia en el uso de las TIC para enseñar, pero un 34 % de los docentes encuestados no estaban de acuerdo en tener creencias de autoeficacia en el uso de las TICs para la enseñanza. Y el 22 % de los docentes encuestados restantes están dentro de la dimensión de incertidumbre. Gbemu et al. (2020) concluyen que, si los docentes mantuvieran una fuerte creencia de su autoeficacia para la enseñanza, habrían reportado estar de acuerdo con las variables que respondieron en la encuesta y no permanecer en la escala de incertidumbre. Esto está en relación con la teoría de Bandura: aquellos docentes que creen tener una alta autoeficacia influyen en el desarrollo de una actividad, mientras otros docentes que tienen baja autoeficacia no tienen control o tienen poco o ningún impacto en lo que sucederá con ellos en el futuro (Bandura, 1977; Yelland, 2007; Teo et al., 2008; Beauchamp y Kennwell, 2008, citados en Gbemu et al., 2020).

Ogodo, Simon, Morris y Akubo (2021), al estudiar la correlación entre la autoeficacia con la CD, vieron que si había una correlación. Los docentes menos familiarizados con la tecnología educativa carecían de competencia digital y tuvieron baja autoeficacia tecnológica. Según Bandura (1977, citado por Ogodo et al., 2021), las personas que creen que no poseen las habilidades necesarias para ejecutar un determinado curso de acción a menudo muestran una baja autoeficacia para producir el resultado esperado.

Díaz (2018), reporta que las docentes toman en cuenta y realizan actividades para conocer la eficacia que tienen en el empleo de las TIC en las sesiones de clase. Una de ellas dijo “con los niños te das cuenta cuando estás bien, cuando el niño muestra falta de interés o cuando están bajas las actividades. Cuando están muy complicadas.” Para autoevaluarse una de las docentes realiza las siguientes preguntas de autorreflexión,

Trato de ser, trato de optimizar, o sea, ¿qué hiciste? ¿Cómo planeaste? ¿Planteaste correctamente las preguntas? ¿Sí o no, por qué? Si tú las planteaste correctamente ¿Por qué crees que los niños no te respondieron? Entonces de lo que tú esperabas, entonces se dan muchas, muchas situaciones y en base a eso es que viene la autoevaluación (p. 67).

Kahveci (2021), realizó un estudio con el objetivo de comprender la autoeficacia de los profesores de lenguas extranjeras y la alfabetización digital difieren según el género, la experiencia, las especializaciones y la participación en la capacitación en TIC y la cantidad de tiempo invertido en línea. Sin embargo, la lengua extranjera, la autoeficacia y la alfabetización digital de los docentes no difiere significativamente en función de su género y especialidades. El tiempo invertido en línea es determinante para la autoeficacia del docente y la alfabetización digital. El autor indica que es probable que sea la consecuencia de su mayor familiaridad en acceder, elegir y usar herramientas digitales y sentirse más seguro para usarlas en su proceso de enseñanza, lo cual conduce a una mayor eficacia del docente.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este capítulo se dan a conocer las conclusiones con esta investigación y las recomendaciones necesarias a tener en cuenta.

6.1 Conclusiones

1. Existe la relación entre la competencia digital y la autoeficacia en los maestros universitarios de un centro de idiomas de Lima Metropolitana. Se registra un Rho de Spearman de .323 con un nivel de significancia de .004. Es decir, la correlación es significativa a un nivel menor que .01.
2. Existe relación entre la competencia digital y la eficacia en la implicancia de los estudiantes. Se registra un Rho de Spearman de .425 con un nivel de significancia de .000. Es decir, la correlación es significativa en un nivel menor que 0.01.
3. Existe relación entre la competencia digital y la eficacia en las estrategias de enseñanza aprendizaje. Se registra un Rho de Spearman de .267 con un nivel de significancia de .019. Es decir, la correlación es significativa, a un nivel menor que 0.05.
4. Hay relación entre la competencia digital y la eficacia en el manejo de la clase. Se registra un Rho de Spearman de .273 con un nivel de significancia de .016. Es decir, la correlación es significativa, a un nivel menor que 0.05.
5. Hay relación entre la competencia digital y la eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes. Se registra un Rho de Spearman de .345 con un nivel de significancia de .002. Es decir, la correlación es significativa, a un nivel menor que 0.01.

6.2 Recomendaciones

Para estudios posteriores

- Profundizar este estudio con otras fuentes de información y así poder desarrollar mejor el enfoque de este estudio de ambas variables.
- Aplicar la encuesta a docentes universitarios que enseñan en la facultad para poder tener una referencia en cuanto a su desempeño y al empleo de los medios digitales en sus clases.
- Variar las preguntas del instrumento usado para medir la autoeficacia en el docente. Con esta modificación, se podría enfocar mejor en la realidad universitaria en el Perú con docentes de pre o posgrado.

Para el centro de idiomas

- Establecer actividades específicas y con más frecuencia para el uso de medios digitales en las enseñanzas de clase de inglés.
- Que los docentes con más experiencia puedan apoyar como mentores de aquellos que aun necesitan aprender ciertas estrategias para manejar eventos en el aula.
- Identificar los puntos fuertes de nivel de competencia digital que tienen los docentes y poder incrementar los otros ítems a través de capacitaciones dadas al centro de idiomas.

Para los docentes

- Identificar sus fortalezas y fortalecer sus debilidades al hacer uso de los medios digitales en diferentes actividades de la clase.

- Participar en un workshop donde puedan ser capacitados en el uso de las TIC para una presentación gramatical, o de evaluación rápida a los alumnos.
- Reflexionar con respecto a su autoeficacia en el manejo de las TIC en su sesión de enseñanza aprendizaje y poder ir incrementando las estrategias que permiten que su eficacia aumente.



REFERENCIAS

- Aldana, Y. (2018). Integración Lingüística en la Enseñanza del Inglés en Colombia mediante el Aprendizaje basado en Proyectos. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5, 133-145.
- Ajalcriña, L., Calderón, L., Llontop, R. y Salazar, M. (2021) *Relación entre la autoeficacia docente, el estilo de enseñanza y la satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes de cursos básicos de primer ciclo, de una universidad privada de Lima, 2019-I*. [Tesis de Maestría, Universidad Tecnológica del Perú] Repositorio institucional. <https://repositorio.utp.edu.pe/handle/20.500.12867/4010?show=full>
- Alibakhshi, G. y Nikdel, F. y Labbafi, A. (2020). Exploring the consequences of teachers' self-efficacy: a case of teachers of English as a foreign language. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 5 (23), 1-19. <https://sfleducation.springeropen.com/articles/10.1186/s40862-020-00102-1>
- Arias, E., Escamilla, J., López, A., y Peña, L. (2020). *Covid-19: Tecnologías Digitales y Educación Superior ¿Qué opinan los Docentes?* CIMA, Tecnológico de Monterrey. 1-4. <https://publications.iadb.org/es/nota-cima-21-covid-19-tecnologias-digitales-y-educacion-superior-que-opinan-los-docentes>
- Arias-Gómez, J., Villasis-Keever, M., y Novales, M. (2016). El Protocolo de la Investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63 (2), 201-206.
- Ariza, R., Escobar, S. (2021). *Fortalecimiento de la Comprensión Lectora en Inglés mediante el Desarrollo de Competencias Digitales de Estudiantes de Octavo en sistemas de gestión de aprendizaje (LMS) Moodle* [Tesis de Maestría, Universidad Santander – UDES]. Repositorio institucional. https://repositorio.udes.edu.co/bitstream/001/6247/1/Fortalecimiento_de_la_Comprension_Lectora_en_ingles_Mediante_el_Desarrollo_de_%20Competencias_Digitales_de_Estudiantes_de_Octavo_en_Sistemas_de_Gestion_de_Aprendizaje_%20%28Lms%29_Moodle.pdf

- Arpasi, D., Acuña, S. y Mayorga, J. (2022). Autoeficacia y competencia digital universitaria en tiempo de Covid-19. *Revista Científica Digital de Psicología, PsiqueMag*, 11(2), 50-59.
<http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/psiquemag/article/view/2110/18225>
- Arpasi, D. (2022). *Autoeficacia y competencia digital de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 2021* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio institucional.
<https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/18321>
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (4, pp. 71-81). Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bates, A. (2022). Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning (3rd ed.). Tony Bates Associates Ltd. 1-1045.
<https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev3m/>
- Begoña, G., y Martínez, M. La Función Docente en la Educación Superior. En M. Turull. *Manual de Docencia Universitaria* (pp. 45-57). Octaedro.
- Beltrán, M. (2017). El Aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. *Boletín Virtual. Universidad Técnica de Cotopaxi*, 6(4), 1-8.
- Blanco, R. (2021). Enseñanza del inglés con propósitos ocupacionales en sitio: experiencia de extensión universitaria en un hotel. *Editorial Sede del Pacífico*, 22 (46), 123-151.
- Bueno, C y Font, S. (2021). Los estilos de aprendizaje: su utilización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la práctica integral de la lengua inglesa. *Varona*, 73, 1-8.
- Castro, A (2018). Nuevos requerimientos de competencias del docente universitario en la era de las TIC. En H. Campero y C. Sierra. *El profesor Universitario. Un Líder Académico* (pp. 24-28). Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Castro, M. (2017). *El uso de las TIC y la comunicación oral en los estudiantes de la especialidad de Italiano, Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la UNE, 2016* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Educación

- Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional.
<http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1388>
- Colás, P., Conde, J. y Reyes, S. (2019). El desarrollo de la competencia digital docente desde un enfoque sociocultural. *Revista de Educomunicación. Comunicar*, 61 (27), 21-32.
- Consejo de la Unión Europea. (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea. Pp. 1-13.
- Covarrubias, C. (2014). *El sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/24947/1/T35284.pdf>
- Criollo, M., Romero, M., y Fontaines-Ruíz, T. (2017). Autoeficacia para el aprendizaje de la investigación en estudiantes universitarios. *Revista de psicología*, 23 (1), 63-72.
- Cruz, E. (2018). Importancia del manejo de competencias tecnológicas en las practicas docentes de la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad. *Revista Educación*, 43 (1).
<https://www.redalyc.org/journal/440/44057415013/>
- Chong, P., y Marcillo, C. (2020). Estrategias pedagógicas innovadoras en entornos virtuales. *Dominio de las Ciencias*, 6 (3), 56-77.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7539680>
- Díaz, D., y Loyola, E. (2021). Competencias digitales en el contexto COVID 19: una mirada desde la educación. *Revista Innova Educación*, 3 (1), 120-150.
<https://www.revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/181>
- Díaz, I., García, C., León, M., Ruiz, F., y Torres, F. (2014). *Guía de Asociación entre variables (Pearson y Spearman en SPSS)*. En P. Lizama y G. Boccardo. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales (FACSO) Departamento de Sociología.
- Díaz, M. (2018). *Creencias de autoeficacia y uso de tecnología en la enseñanza por profesores de educación preescolar* [Tesis de Maestría, Universidad de Quintana Roo.] Repositorio Institucional.
<http://risisbi.uqroo.mx/handle/20.500.12249/1585>

- Domingo-Coscolla, M., Bosco, A., Carrasco, S., y Sánchez, J. (2020). Fomentando la competencia digital docente en la universidad: Percepción de estudiantes y docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 38 (1), 167-782.
- Ertmer, P., Tondeur, J., y Ottenbreit, A. (2016). Teacher Beliefs and Uses of Technology to support 21st Century Teaching and Learning. *Handbook of Research on Teacher's beliefs*. Routledge.
https://www.researchgate.net/publication/294736258_Teacher_Beliefs_and_Uses_of_Technology_to_Support_21st_Century_Teaching_and_Learning
- Falcó, J. M. (2017). Evaluación de la competencia digital docente en la comunidad autónoma de Aragón. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19 (4), 73-83. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1359>
- Fernández-Viciano, A., y Fernández-Costales, A. (2017). El pensamiento de los futuros maestros de inglés en Educación Primaria: creencias sobre su autoeficacia docente. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 10 (1), 42-60.
- Flores, E., Miranda, M., y Villasis, M. (2017). El Protocolo de investigación VI: como elegir la prueba estadística adecuada. *Estadística inferencial. Rev Alerg Mex.*, 64 (3), 364-370.
- García, J., Rico, R., y García, S. (2023). The Perceived Self-efficacy of Teachers in the Use of Digital Tools during the COVID-19 Pandemic: A Comparative Study between Spain and the United States. *Behavioral Sciences*, 13 (213), 1-13.
- García, K., Monroy, O., Castaño, B., Grana, H. (2018). Las TIC como mediación Pedagógica y su relación con la Autoeficacia en el aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera. *Revista de Investigaciones UCM*, 18(32), 60-68. https://www.ucm.edu.co/wp-content/uploads/2021/03/Revista_Investigaciones_32_compressed.pdf#page=60
- Gbem, L., Sarfo, F., Adentwi, K., y Aklasu-G. (2020). Teacher Educators' Self-Efficacy and Actual Use of ICTS in Teaching in the Kumasi Metropolis. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 19 (2). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1251121.pdf>

- Goicochea, K. (2020). *Competencia Digital y Autoeficacia en el Uso de las TIC de Docentes de Primaria* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional.
<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/17742>
- Gómez, W., Salgado, E., Hinojosa, G., y León, A. (2021). Uso de las TIC en docentes universitarios de la región central del Perú. *Ciencia Latina revista Científica Multidisciplinar*, 5 (4), 1-22.
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/671/897>
- Gómez, M. (2017). La Profesión Docente como base del Pensamiento y la Investigación como sostén del buen docente. *REJIE*, 15, 47-56.
- González, M. (2018). *Percepción de la autoeficacia Colectiva en el profesorado de la Universidad Pública Española*. CEUR Workshop Proceedings, 2302. <https://hdl.handle.net/20.500.12394/7790>
- Granda, L., Espinoza, E., Mayon, S. (2019). Las TIC como herramientas didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Conrado*, 15 (66), 104-110.
- Grané, M. y Casas, M. (2020). Tecnologías en la Docencia universitaria. En M. Turull. *Manual de docencia universitaria*. (pp. 247-269). Octaedro.
- Gros, B. y Martínez, M. (2020). La Función Docente en la Educación Superior. En M. Turull. *Manual de Docencia Universitaria* (pp. 45-57). Octaedro.
- Harmer, J. (2007). *How to teach English*. Pearson Education Limited.
- Hatlevik, I. y Hatlevik, O. (2018). Examining the Relationship between Teachers' ICT Self-efficacy for Educational Purposes, Collegial Collaboration, Lack of Facilitation and the Use of ICT in Teaching Practice. *Frontiers in Psychology*, 9(935).
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.00935/full>
- Hernández, L. y Cenicerros, D. (2018). Autoeficacia docente y desempeño docente, ¿Una relación entre variables? *Innovación Educativa*, 18(78), 171-192. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n78/1665-2673-ie-18-78-171.pdf>
- Herrera, A. (2020). Autoeficacia y empatía en docentes mujeres del nivel preescolar. *Revista Conciencia EPG*, 5 (2), 60-69.

- Imbernón, F., Rué, J. y Turull, M. (2020). La metodología (II): técnicas y estrategias de enseñanza. En M. Turull. *Manual de docencia universitaria* (pp. 201-230). Octaedro.
- INTEF (2017). *Marco de Competencia Digital Docente*. Gobierno de España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Jiménez, D., Muñoz, P., 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.
- Johansson, C., y Johansson A. (2021). *The impact of teachers' self-efficacy on their approach to teaching English as a second language and the strategies they perceive as effective for developing students' self-efficacy*. Malmo University. English Studies and Education.
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1554540/FULLTEXT02>
- Kahveci, P. (2021). Language Teachers' Digital Literacy and Self-Efficacy: Are they Related? *ELT Research Journal*, 10(2), 123-129.
- Krumsvik, R. J., Jones, L., & Eikeland, O. J. (2016). Upper secondary school teachers' digital competence: analysed by demographic, personal and professional characteristics. *ICICTE Proceedings*, 204.
- Krumsvik, R. y Jones, L. (2013). Teacher's digital competence in Upper Secondary School: Work in progress. *ICICTE 2013 Proceedings*, 171-183.
- Lesha, J. (2017). Teachers' Self-efficacy beliefs: The Relationship between Teacher's age, and instructional strategies, classroom management and student engagement. *European Journal of Social Sciences Studies*, 2(5), 217-226. <https://zenodo.org/record/1059115>
- Lévano, L., Sánchez, S., Guillen, P., Tello, S., Herrera, N., y Collantes, Z. (2019). Competencias digitales y educación. *Propósitos y representaciones*, 7(2), 569-588.
- Martínez, C., Hervás, C., Román P. (2017). Experiencia en el ámbito universitario: autoeficacia y motivación docente. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 8, 175-184.
- Martínez, R., Tuya, L., Martínez, M., Pérez, A., y Cánovas, A. (2009). El Coeficiente de correlación de los rangos de Spearman caracterización. *Revista Habanera*, 8 (2).

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-519X2009000200017

- Mlambo, Sh., Rambe, P., Schlebusch, L. (2020). Effects of Gauteng province's educators' ICT self-efficacy on their pedagogical use of ICT in classrooms. *Heliyon*, 6(4): e03730. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2405844020305752>
- Monereo, C. (2020). Enseñar y Aprender en la Educación superior. En M. Turull. *Manual de Docencia Universitaria*. (pp. 75-97). Octaedro.
- Ocaña-Fernández, Y., Valenzuela-Fernández, L., y Morillo-Flores, J. (2020). La Competencia Digital en el Docente Universitario. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), 1-13. <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v8n1/2310-4635-pyr-8-01-e455.pdf>
- Ogodo, J., Simon, M., Morris, D., y Akubo, M. (2021). Examining K-12 Teachers' Digital Competency and Technology Self-Efficacy During COVID-19 Pandemic. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 21, 13 – 27.
- Padilla, J., Ayala, G., Mora, O., Ruezga, A. (2019). Competencias Digitales Docentes en Educación Superior: caso Centro Universitario de los Altos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 51, 89-95 http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/51/51_Padilla.pdf
- Padilla, A., Gámiz, V. y Romero, M. (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.
- Peña, V. (2019). *Enseñanza del inglés como lengua extranjera y desarrollo de competencias lingüísticas* [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. Repositorio institucional. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6603/1/T2833-MIE-Pe%C3%B1a-Ense%C3%B1anza.pdf>
- Perdomo, B., Gonzáles-Martínez, O., y Barrutia, I. (2020). Competencias digitales en docentes universitarios: una revisión sistemática de la literatura. *Edmetíc, Revista de Educación Mediática y TIC*, 9(2), 92-115. <https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/edmetic/article/view/12796>

- Pérez, R. (2022). *Autoeficacia docente vinculada al contexto socioeducativo: análisis desde los centros de especial dificultad* [Tesis de maestría, Universidad Zaragoza]. Repositorio Institucional.
<https://zaguan.unizar.es/record/112199?ln=en>
- Pons, E. y Albertí, E. (2020). El Contexto local y global y el marco institucional de la Educación Superior. En M. Turull. *Manual de Docencia Universitaria*. (pp. 31-44). Octaedro.
- Prieto, L. (2012). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia Percibida y práctica docente*. Narcea, SA de Ediciones.
- Quiñones, S. (2020). Competencia Digital de los profesores de inglés en enseñanza primaria del sureste de México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11 (21), 1-27.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672020000200136
- Rangel, A. (2015). Competencias Docentes Digitales Propuesta de un perfil. *Revista de Medios y Educación*, 46, 235-248.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61622>
- Real Academia Española (2021). *Diccionario de la lengua española*.
<https://dle.rae.es/sexo?m=form>
- Rivas, C., y Navas, E. (2020). Estrés Laboral y Autoeficacia docente en profesores de dos universidades privadas [Tesis de maestría, Universidad Marcelino Champagnat]. Repositorio Institucional.
<https://repositorio.umch.edu.pe/handle/20.500.14231/3146>
- Rivera, A. (2019). *Relación entre Autoeficacia, Estilo Cognitivo, El TPACK y variables socio académicas de docentes en el departamento de Antioquía* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional.
<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10940>
- Rosenberg, F. (2021). Desigualdades sociales, inequidades en salud, COVID-19 y los objetivos de desarrollo sostenible. *An Fac. med*, 82 (4), 259-60.
<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/anales/article/view/22206/17807>
- Salcedo, A. (2018). *Uso de las TIC para la enseñanza en docentes universitarios* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del

- Perú, PUCP]. Repositorio institucional.
<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/13578>
- Salgado, F. y Cobos, M. (2018). El Modelo Educativo de la Universidad del Azuay. *Universidad del Azuay*, 139-144.
- Saltos, R., Novoa-Hernández, P., y Serrano, R. (2019). Evaluación de la presencia de competencias digitales en las Instituciones de Educación Superior en América Latina. *Risti, Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informacao*, 21(9), 23-36.
https://www.researchgate.net/publication/336239735_Evaluation_of_the_presence_of_digital_competences_in_higher_education_institutions_Evaluacion_de_la_presencia_de_competencias_digitales_en_las_Instituciones_de_Educacion_Superior_en_America_Latina
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). *Metodología y Diseños en la Investigación Científica*. Business Support Anneth SRL. 1-292
- Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching. The Essential Guide to English Language Teaching*. MacMillan.
- Sierra, C. (2018). El Profesor universitario ante la diversidad y el conflicto en el aula. En H. Campero y C. Sierra. *El Profesor Universitario. Un Líder Académico* (pp. 21-33). Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Sierra, R. (2001) Técnicas de investigación Social, Teoría y Ejercicios. *Paraninfo*.
- Taco, R. (2022). *Competencias Digitales y autoeficacia académica en estudiantes de una universidad pública de Lima, 2022* [Tesis de Maestría, Universidad Norbert Wiener]. Repositorio institucional.
<https://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/20.500.13053/7675>
- Triadó, X. (2020). La profesión Docente en la universidad. En M. Turull. *Manual de Docencia Universitaria* (pp. 11-21). Octaedro.
- Tschannen-Moran, M. y Woolfolk, A. (2001). Teacher Efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
https://mxtsch.people.wm.edu/Scholarship/TATE_TSECapturingAnElusiveConstruct.pdf
- Tschannen-Moran, M, Woolfolk, A., y Hoy, W. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*. 68 (2), 202-248.

- Universidad de Sevilla (2023). *Misión, Visión, Valores. Instituto de Idiomas.*
<https://institutodeidiomas.us.es/calidad/mision-vision-valores>
- Velásquez, A. (2012). Revisión Histórico-Conceptual del concepto de Autoeficacia. *Revista Pequén*, 2(1), 148-160.
- Villón, F. (2021) *Relación entre autoeficacia, resiliencia y desgaste psíquico en docentes universitarios de una Universidad privada de Lima* [Tesis de Maestría, Universidad Femenina del Sagrado Corazón, UNIFE]. Repositorio Institucional.
- Wambiri, G., Ndani, M. (2016). Kenya Primary School Teacher's Preparation in ICT Teaching: Teacher beliefs, Attitudes, Self-efficacy, Computer Competence, and Age. *African Journal of Teacher Education (AJOTE)*, 5(1), 1-15.
<https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/ajote/article/view/3515>
- Yevilao, A. (2019). Autoeficacia: un acercamiento al estado de la investigación en Latinoamérica. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 2 (2), 91-102.
- Zevallos, C. (2018). *Competencia digital en docentes de una Organización Educativa Privada de Lima Metropolitana* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional.
<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/12942>

APÉNDICES

Apéndice A

DECLARACIÓN JURADA DE DOCUMENTOS DE TESIS

Yo, María Flora Bautista Quispe, identificada con DNI N° 10468163.

En calidad de autora de la tesis con título “Competencia Digital y Autoeficacia en Docentes de un Centro de Idiomas de Lima Metropolitana” para optar el grado de Magíster en Educación.

Declaro y doy fe que, durante el desarrollo de la investigación de tesis, se cumplió con la autorización y los procedimientos necesarios.

Yo, Agustín Campos Arenas, identificado con DNI N° 07194953 con Código ORCID N° 0000-0002-3867-3919.

En calidad de Asesor de la tesis titulada “Competencia Digital y Autoeficacia en Docentes de un Centro de Idiomas de Lima Metropolitana”.

Declaro y doy fe que el desarrollo de la investigación de tesis cumplió con la autorización y los procedimientos necesarios:

- a. Permiso de los autores de los instrumentos utilizados: Competencias Digitales Docentes, autor Cecilia Zevallos Atoche y Autoeficacia, autor: Carmen Covarrubias.
- b. Se ejecutó con la autorización oficial de la autoridad de la institución donde se llevó a cabo la aplicación de los instrumentos.
- c. Se ejecutó con la autorización en forma digital del consentimiento informado de los profesores quienes respondieron el cuestionario.

Todo ello fue normado para la obtener el grado académico de maestría y doctorado de la Escuela de Posgrado – UNIFÉ y por la Guía Básica para el informe final de tesis – Vicerrectorado de investigación UNIFÉ.

Ante lo expuesto firmamos la presente Tesista y Asesor.

Lima, 20 de agosto de 2023.



Maria Flora Bautista Quispe - Firma Tesista



Agustín Campos Arenas – Firma Asesor



Apéndice B

CARTA DE PERMISO DE LOS AUTORES

Competencias Digitales

Buenas tardes Sra. Zevallos Atoche.

Mi nombre es Maria Bautista Quispe. Vivo en Lima.

Me gustaría poder pedirle permiso para aplicar su instrumento a mi trabajo de investigación relacionado a las competencias digitales en los docentes.

Hace unas semanas la contacte por Facebook y Ud. me indico que le enviara un correo. Hace una semana atrás le envié un correo desde UNIFE, la plataforma de mi universidad, pero creo que Ud. no llegó a recibirlo. Razón por la cual, estoy enviando un segundo correo a través de mi cuenta personal en yahoo.

Estaré en espera de su pronta respuesta.

Muchas gracias.

Respuesta

María, gracias por tu interés en mi investigación.

Siempre que hagas referencia a mi trabajo y sigas las recomendaciones de copyright no tengo mayor inconveniente con que puedas aplicarlo.

Si hay algún formato que deba completar me lo haces llegar.

Atentamente

Cecilia

Autoeficacia

Buenas noches, Dra. Carmen Covarrubias. Mi nombre es Maria Bautista Quispe, le escribo desde Lima, Perú.

He leído su trabajo de investigación en cuanto al sentimiento de autoeficacia (2014).

Yo estoy desarrollando mi proyecto de tesis y me gustaría tener su permiso para poder usar su instrumento y poder aplicarlo a mi investigación.

Estaré en espera de su respuesta

Muchas gracias y que tengo un buen fin de semana.

Maria Bautista

Respuesta

Estimada María,



Junto con saludar, y esperando se encuentre bien, cuente con el instrumento.

Dispuesta a resolver dudas o consultas.

Un cordial saludo,

Carmen Gloria Covarrubias Apablaza

Apéndice C

CARTA DE PERMISO PARA APLICAR EL INSTRUMENTO EN UNA INSTITUCION

Solicitud: permiso para la realización de un cuestionario a los docentes del
Centro de Idiomas

Sra. Elena Evgeñevna Gullbina

Directora del Centro de Idiomas Universidad San Martín de Porres

Estimada señora Gullbina, reciba mi cordial saludo. La presente solicitud es para pedir permiso para la aplicación de un cuestionario a los docentes del centro de idiomas de la universidad con el fin de obtener el grado de Magister en Docencia Universitaria en la universidad UNIFE. El nombre del trabajo de investigación es "Competencia Digital y Autoeficacia en Docentes de un Centro de Idiomas de Lima Metropolitana". Dicho cuestionario es un estudio para poder analizar la relación entre la competencia digital y la autoeficacia en los docentes universitarios. Los docentes responderán a dos cuestionarios, ambos cuestionarios serán enviados a través del formulario forms de Google, la suma de las preguntas es de 69 ítems. Cada docente tendrá la opción de continuar respondiendo las preguntas o declinar si esta es su voluntad. Agradezco de antemano el permiso que me pueda otorgar. Quedo de Usted

Maria Bautista

Apéndice D

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Soy Maria Flora Bautista Quispe, estudiante de la universidad UNIFE, estoy llevando a cabo un estudio que tiene como objetivo establecer la relación entre la competencia digital y la autoeficacia en los docentes universitarios.

Su participación para esta encuesta es voluntaria. Si usted da consentimiento a su participación, completará un formulario de 69 preguntas, esto le llevará aproximadamente 30 minutos.

Los datos obtenidos serán confidenciales y serán utilizados solo para propósitos de este estudio. Sus datos personales no serán publicados en este estudio. Una vez transcrita las respuestas, el cuestionario se borrará.

Igualmente, puede retirarse de la investigación en el momento que usted lo desee sin perjudicarse de ninguna forma.

Si desea realizar preguntas o consultas puede hacerlas en el momento que lo desee al siguiente correo: bautistamaria_2007@yahoo.es

Desde ya le agradezco su participación.

Apéndice G

MATRIZ DE CONSISTENCIA

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLES (Def. Conceptual)	DEFINICION OPERACIONAL	NIVEL, TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACION	TECNICAS E INSTRUMENTOS
¿De qué manera se relacionan la competencia digital y la autoeficacia en docentes universitarios de un centro de idiomas de Lima Metropolitana?	Verificar la relación entre la competencia digital y la autoeficacia en los docentes universitarios de un centro de idiomas de Lima Metropolitana.	Existe relación positiva entre la competencia digital y la autoeficacia en los docentes universitarios de un centro de idiomas de Lima Metropolitana	Variable 1: Competencia digital: Conjunto de habilidades del docente para usar las TIC en su práctica pedagógica con el propósito de apoyar y facilitar el aprendizaje y la formación digital de sus estudiantes. Variable 2: Autoeficacia: un juicio que el docente tiene	Dimensión pedagógica	Esta investigación es de nivel descriptivo, enfoque cuantitativo, de tipo básica, con diseño no experimental, transversal y correlacional.	Cuestionario sobre Competencias Digitales Docentes construido por Rangel (2015) en México, validado por Zevallos (2018) en Lima
	OBJETIVOS ESPECIFICOS	HIPOTESIS ESPECIFICA		Dimensión tecnológica		
	Establecer la relación entre la competencia digital y la eficacia en la implicancia de los estudiantes.	Existe relación positiva entre la competencia digital y la eficacia en la implicancia de los estudiantes.		Dimensión informacional		
Establecer la relación entre la competencia	Existe relación positiva entre la competencia			Eficacia en la implicancia de los estudiantes		Cuestionario de la Escala Sentimiento de Autoeficacia en el profesor construido por Schannen-Moran (2001) y traducido, adaptado y
				Eficacia en las estrategias de enseñanza aprendizaje		
				Eficacia en el manejo de la clase		

	<p>digital y la eficacia en las estrategias de enseñanza aprendizaje.</p> <p>Establecer la relación entre la competencia digital y la eficacia en el manejo de la clase.</p> <p>Establecer la relación entre la competencia digital y la eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes.</p>	<p>digital y la eficacia en las estrategias de enseñanza aprendizaje.</p> <p>Existe relación positiva entre la competencia digital y la eficacia en el manejo de la clase.</p> <p>Existe relación positiva entre la competencia digital y la eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes.</p>	<p>sobre sus capacidades para lograr un compromiso y el aprendizaje de sus alumnos, así como de aquellos estudiantes que puedan tener dificultades o sentirse desmotivados.</p>	<p>Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes</p>		<p>validad por Covarrubias (2014) en Chile.</p>
--	--	--	---	---	--	---

