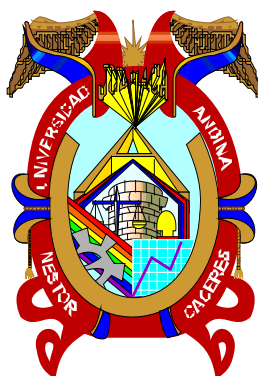




UNIVERSIDAD ANDINA
NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA



**INNOVACIÓN PEDAGÓGICA Y COMPETENCIA DIGITAL EN
DOCENTES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL
NIVEL PRIMARIO DEL DISTRITO DE COJATA, 2024**

TESIS PRESENTADA POR:

Bach. CECILIA RODRIGUEZ PAREDES

PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE:
LICENCIADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

JULIACA – PERÚ

2024



UNIVERSIDAD ANDINA

NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA

**INNOVACIÓN PEDAGÓGICA Y COMPETENCIA DIGITAL EN
DOCENTES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL
NIVEL PRIMARIO DEL DISTRITO DE COJATA, 2024**

TESIS PRESENTADA POR:

Bach. CECILIA RODRIGUEZ PAREDES

PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE:
LICENCIADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

APROBADA POR EL JURADO REVISOR:

PRESIDENTE : 
Dr. FELIX CRISTOBAL OCHATOMA PARAVICINO

PRIMER MIEMBRO : 
Dr. FREDY TORIBIO CHALCO VARGAS

SEGUNDO MIEMBRO : 
Dr. HUGO NEPTALI CAVERO AYBAR

ASESOR DE TESIS : 
Mgtr. LUIS CHAYÑA AGUILAR

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN : GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN – P02



RESOLUCIÓN DECANAL N°211-2024-D-CF-FACE-UANCV

Juliaca, 23 de diciembre de 2024.

VISTOS:

El Expediente N° 19260-2024 presentado por el (la) Bachiller: **CECILIA RODRIGUEZ PAREDES** quien solicita, fecha y hora de Sustentación de tesis titulada: **INNOVACIÓN PEDAGÓGICA Y COMPETENCIA DIGITAL EN DOCENTES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL PRIMARIO DEL DISTRITO DE COJATA, 2024**; Para optar el Título Profesional de Licenciada en Educación Primaria.

CONSIDERANDO:

Qué, el jurado dictaminador de la Tesis titulada: **INNOVACIÓN PEDAGÓGICA Y COMPETENCIA DIGITAL EN DOCENTES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL PRIMARIO DEL DISTRITO DE COJATA, 2024**; ha emitido su dictamen favorable para su sustentación.
Qué, La Unidad de Investigación y la Comisión de Grados y Títulos de la Facultad de Ciencias de Educación ha sorteado la fecha y hora de sustentación.
Qué, es necesario dar cumplimiento a la ley N°30220, al Estatuto Universitario y al Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad y de la Facultad de Ciencias de la Educación.
En uso de las atribuciones que conferidas a la Facultad de Ciencias de la Educación y, estando el dictamen de aprobación de los Jurados, asesor, Dictamen de la Oficina de Investigación, y el Informe del Presidente de la Comisión de Grados y Títulos de la Facultad:

SE RESUELVE:

PRIMERO: RATIFICAR al jurado dictaminador de la tesis titulada: **INNOVACIÓN PEDAGÓGICA Y COMPETENCIA DIGITAL EN DOCENTES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL PRIMARIO DEL DISTRITO DE COJATA, 2024**; para la sustentación de la Tesis, el mismo que está conformada por los siguientes docentes:

- PRESIDENTE** : **Dr. FELIX CRISTOBAL OCHATOMA PARAVICINO**
- 1ER. Miembro** : **Dr. FREDY TORIBIO CHALCO VARGAS**
- 2DO Miembro** : **Dr. HUGO NEPTALI CAVERO AYBAR**

SEGUNDO: Fijar fecha y hora para la sustentación de la Tesis, para el jueves 26 de diciembre a horas 16:00 pm. en el Auditorio de la Facultad de Ciencias de la Educación.

TERCERO: Ratificar y reconocer como asesor (A) de la Tesis al docente Mgtr. LUIS CHAYÑA AGUILAR.

CUARTO: El Decano, Secretaria académica, Unidad de Investigación, Presidente de Grados y Títulos, de la Facultad de Ciencias de la Educación y demás dependencias académicas quedan encargadas de dar cumplimiento a la presente resolución.

REGÍSTRESE, COMUNÍQUESE Y CUMPLASE.

UNIVERSIDAD ANDINA
"NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ"
DESANATURA
JULIACA - JULIACA, 2024
Dr. Felix C. Ochatoma Paravicino
DECANO (E)
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DISTRIBUCIÓN:

- Jurados (3)
- Asesor de tesis (1)
- Interesado (1)
- C.c.
- Arch.



RESOLUCIÓN N° 280-2024-D-SA-FACE-UANCV

Juliaca, 10 de diciembre de 2024

VISTOS:

El Expediente: **2024-CU-18195** de fecha **05 de diciembre de 2024**, del **Bach. CECILIA RODRIGUEZ PAREDES** quien solicita Revisión del Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis) y el **Anexo (04 o 05) "Ficha de Opinión del Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis)"** que fue revisado por el Comité de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación.

CONSIDERANDO:

Que, las Unidades de Investigación son unidades académicas que agrupan a docentes y estudiantes de diversas disciplinas, en razón del desarrollo de investigación científica, tecnológica y humanista de acuerdo al Estatuto Universitario Modificado 2020 de nuestra primera Casa Superior de Estudios.

Que, el (la) **Bach. CECILIA RODRIGUEZ PAREDES**, quien solicita la revisión del Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis) del tema titulado: **INNOVACIÓN PEDAGÓGICA Y COMPETENCIA DIGITAL EN DOCENTES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL PRIMARIO DEL DISTRITO DE COJATA, 2024**; conducente para optar el Título profesional de Licenciado (a) en Educación Primaria.

Que, al haberse cumplido con los requisitos exigidos por el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos plasmado en la Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R.

Que, el Comité de Investigación emitió su opinión favorable al Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis).

Que, el Director de la Unidad de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación, corroboro el asesoramiento en el Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis) del (la) **ASESOR (a) Mgtr. LUIS CHAYÑA AGUILAR**,

Estando, la opinión favorable del comité de Investigación, en concordancia con el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R, de conformidad a lo que establece la Ley Universitaria N° 30220, Ley de Creación de la UANCV N° 23738 y Modificatoria N° 24661 y el Estatuto de la UANCV, que confiere facultades a la unidad de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación.

SE RESUELVE:

ARTICULO PRIMERO. - APROBAR Y AUTORIZAR EL INFORME FINAL DE LA INVESTIGACIÓN (BORRADOR DE TESIS) para la REVISIÓN DE SIMILITUD TURNITIN, del tema titulado: **INNOVACIÓN PEDAGÓGICA Y COMPETENCIA DIGITAL EN DOCENTES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL PRIMARIO DEL DISTRITO DE COJATA, 2024**; para optar el Título Profesional de Licenciado (a) en Educación Primaria, en virtud de los considerandos expuestos.

ARTICULO SEGUNDO. - RATIFICAR, como ASESOR al (la) **Mgtr. LUIS CHAYÑA AGUILAR**.

ARTICULO TERCERO. - **DISPONER** que la facultad, secretarías académicas y administrativas, quedan encargados del cumplimiento de la presente resolución.

Regístrese, comuníquese y archívese.

UNIVERSIDAD ANDINA NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ
DECANATURA
Dr. Felix C. Ojaltoma Paravicino
DECANO (E)
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DISTRIBUCIÓN:
INTERESADO.
ARCH. 2024

UNIVERSIDAD ANDINA NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ
DIRECCIÓN
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN
FAC. CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Dr. Eredy Chalco Vargas
DIRECTOR
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN
FAC. CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



RESOLUCIÓN DECANAL N° 039-2024-D-UI-SA-FACE-UANCV

Juliaca, 15 de agosto del 2024

VISTO: El expediente N° 2024-CU-3983, presentado por el señor (a) **CECILIA RODRIGUEZ PAREDES** solicitando **APROBACION DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN** Anexo (01) el **PROVEIDO N° 039-2024-UI-FACE-UANCV/J**, y la **FICHA DE OPINION DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN** formato **N°039-2024** del integrante del comité de Investigación de la Escuela Profesional de **educación** de la Facultad de Ciencias de la Educación, según al reglamento interno de trabajos de investigación conducente a grados y títulos.

CONSIDERANDO:

Que, el señor (a) **CECILIA RODRIGUEZ PAREDES** ha presentado su **PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN TITULADO: INNOVACIÓN PEDAGÓGICA Y COMPETENCIA DIGITAL EN DOCENTES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL PRIMARIO DEL DISTRITO DE COJATA, 2024**; Para optar el Título Profesional de **Licenciado (a) en: Educación Primaria**.

Que, al haberse cumplido con los requisitos exigidos por el reglamento interno de trabajo de Investigación conducente a Grados y Títulos, con fines de obtención de Grados Académicos y Títulos Profesionales; el integrante del Comité de Investigación **Dr. Jesús Mamani Mamani** de la Escuela Profesional de Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación, emitió la ficha de opinión de la propuesta de investigación formato **N° 039-2024-** aprobado la propuesta de investigación titulado: **INNOVACIÓN PEDAGÓGICA Y COMPETENCIA DIGITAL EN DOCENTES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL PRIMARIO DEL DISTRITO DE COJATA, 2024**;

Que, es requisito indispensable contar con un asesor Docente Ordinario y/o contratado de la Facultad de Ciencias de la Educación con un mínimo de cinco años de docencia, grado de doctor o magister y experiencia en la línea a investigar, o deberá estar acreditado por resolución 0989-2022-UANCV-CU-R, quien asumirá como asesor de la propuesta de Investigación, según el área o grado.

Estando, con la opinión favorable de la Propuesta de Investigación del comité de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación y en concordancia al Reglamento Interno de trabajos de Investigación conducente a Grados y Títulos aprobado con Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R y en mérito al Art. 25 del Reglamento, con fines de obtención de Grados y Títulos Profesionales, y en uso a las atribuciones, que le concede la Ley Universitaria N° 30220, Ley de creación de la UANCV N° 23738 y modificatoria N° 24661, y el Estatuto de la UANCV, el Decano y el Director de la Unidad de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación.

RESUELVE:

ARTICULO PRIMERO.- APROBAR, la **PROPUESTA DE INVESTIGACION**, presentado por el señor (a) **CECILIA RODRIGUEZ PAREDES**, para optar el título profesional de **Licenciado (a) en: Educación Primaria**; con el tema titulado **INNOVACIÓN PEDAGÓGICA Y COMPETENCIA DIGITAL EN DOCENTES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL PRIMARIO DEL DISTRITO DE COJATA, 2024**; Correspondiente a la línea de Investigación **Gestión de la Educación**.

La misma que deberá proceder con la ejecución de la propuesta de Investigación aprobado de acuerdo a lo establecido en el reglamento interno de trabajo de investigación conducente a Grados y Títulos, con fines de obtención de grados académicos y títulos profesionales.

SEGUNDO ARTICULO.- RECONOCER como **ASESOR DE INVESTIGACIÓN** al (a la) Docente **Mgtr. Luis Chayña Aguilar**.

ARTICULO TERCERO.- DISPONER que, la Unidad de Investigación, responsables del Comité de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación quedan encargados del cumplimiento de la presente resolución.

UNIVERSIDAD ANDINA
"NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ"
DECANATURA
Dr. Felix C. Ochoapoma Paravicino
DECANO (E)
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Regístrese, Comuníquese y Archívese

UNIVERSIDAD ANDINA
"NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ"
DIRECCION
Dr. Fredy Chalco Vargas
DIRECTOR
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN
FAC. CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Cc
Archivo, 2024
INTERESADO (A)



INNOVACIÓN PEDAGÓGICA Y COMPETENCIA DIGITAL EN LOS DOCENTES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL PRIMARIO DEL DISTRITO DE COJATA, 2024

INFORME DE ORIGINALIDAD

20%

INDICE DE SIMILITUD

19%

FUENTES DE INTERNET

12%

PUBLICACIONES

10%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

| | | |
|---|---|----|
| 1 | hdl.handle.net Fuente de Internet | 5% |
| 2 | Submitted to Universidad Andina Nestor Caceres Velasquez Trabajo del estudiante | 4% |
| 3 | repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet | 1% |
| 4 | repositorio.unap.edu.pe Fuente de Internet | 1% |
| 5 | Submitted to Universidad Nacional del Centro del Peru Trabajo del estudiante | 1% |
| 6 | repositorio.uladech.edu.pe Fuente de Internet | 1% |
| 7 | Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante | 1% |



Metadatos complementarios - UANCV

| TITULO | |
|--|---|
| INNOVACIÓN PEDAGÓGICA Y COMPETENCIA DIGITAL EN DOCENTES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL PRIMARIO DEL DISTRITO DE COJATA, 2024 | |
| Datos de autor | |
| Nombres y Apellidos | CECILIA RODRIGUEZ PAREDES |
| Tipo de documento de identidad | DNI |
| Número de documento de identidad | 73743910 |
| URL de ORCID | https://orcid.org/0009-0006-3904-7633 |
| Datos de asesor | |
| Nombres y apellidos | LUIS CHAYÑA AGUILAR |
| Tipo de documento de identidad | DNI |
| Número de documento de identidad | 02363034 |
| URL de ORCID | https://orcid.org/0000-0001-9456-6491 |
| Datos del jurado | |
| Presidente del jurado | |
| Nombres Y Apellidos | FELIX CRISTOBAL OCHATOMA PARAVICINO |
| Tipo de documento | DNI |
| Número de documento de identidad | 02436114 |
| Miembro del jurado 1 | |
| Nombres Y Apellidos | FREDY TORIBIO CHALCO VARGAS |
| Tipo de documento | DNI |
| Número de documento de identidad | 01233951 |
| Miembro del jurado 2 | |
| Nombres Y Apellidos | HUGO NEPTALI CAVERO AYBAR |
| Tipo de documento | DNI |
| Número de documento de identidad | 01332589 |



| | |
|--|--|
| Datos de investigación | |
| Línea de investigación | GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN – P03 |
| Grupo de investigación | No aplica. |
| Agencia de financiamiento | Sin financiamiento. |
| Ubicación geográfica de la investigación | <p>Dirección: INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL PRIMARIO País: PERÚ Departamento: PUNO Provincia: HUANCANÉ Distrito: COJATA Coordenadas. Latitud: -15.014075 Longitud: -69.366677 https://maps.app.goo.gl/rKCfbXer8aQ4LH3MA</p>  |
| Año o rango de años en que se realizó la investigación | AGOSTO 2024 – DICIEMBRE 2024 |
| URL de disciplinas OCDE https://concytec-pe.github.io/Peru-CRIS/vocabularios/ocde_ford.html - Librería | <p>Ciencias de la educación https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.00 Educación general (incluye capacitación, pedagogía) https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.01</p> |

UNIVERSIDAD ANDINA "NESTOR CACERES VELASQUEZ"
 DECANATURA
 Dr. Felix C. Ochoforna Paravicino
 DECANO (E)
 FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD ANDINA "NESTOR CACERES VELASQUEZ"
 VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN
 Dr. Yedy Chalco Vargas
 DIRECTOR
 VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN



DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD

Yo CECILIA RODRIGUEZ PAREDES, identificado con DNI Nro. 73743910, en mi condición de egresado de:

- Escuela Profesional
- Programa de Segunda Especialidad,
- Programa de Maestría o Doctorado

CIENCIAS DE LA EDUCACION

informo que he elaborado el/la Tesis o Trabajo de Investigación, Trabajo Académico denominada:

INNOVACION PEDAGOGICA Y COMPETENCIA DIGITAL EN DOCENTES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL PRIVADO DEL DISTRITO DE COJATA, 2024

Asesorado por: Mgtr. LUIS CHAYÑA AGUILAR

Es un tema original.

Declaro que el presente trabajo de tesis es elaborado por mi persona y **no existe plagio/copia** de ninguna naturaleza, en especial de otro documento de investigación (tesis, revista, texto, congreso, o similar) presentado por persona natural o jurídica alguna ante instituciones académicas, profesionales, de investigación o similares, en el país o en el extranjero.

Dejo constancia que las citas de otros autores han sido debidamente identificadas en el trabajo de investigación, por lo que no asumiré como tuyas las opiniones vertidas por terceros, ya sea de fuentes encontradas en medios escritos, digitales o Internet.

Asimismo, ratifico que soy plenamente consciente de todo el contenido de la tesis y asumo la responsabilidad de cualquier error u omisión en el documento, así como de las connotaciones éticas y legales involucradas.

El incumplimiento de lo declarado da lugar a responsabilidad del declarante, en consecuencia; a través del presente documento asumo frente a terceros, la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez y/o la Administración Pública toda responsabilidad que pueda derivarse por el trabajo final presentado. Lo señalado incluye responsabilidad pecuniaria incluido el pago de multas u otros por los daños y perjuicios que se ocasionen.

Juliaca 36 de DICIEMBRE del 2024


Firma del Asesor


Firma del Estudiante



Huella



DEDICATORIA

A mis padres, Héctor Rodríguez Mamani y Magdalena Paredes Ortiz. Siempre me amaron mucho y trabajaron muy duro. También me guiaron. Este gran éxito se debe a su dedicación y fe en mí.



AGRADECIMIENTO

A los maestros de la FACE de la UANCV,
mi gratitud se alza como un himno al amanecer,
por cada lección que sembró sueños,
por cada gesto que iluminó senderos,
por encender en mi alma el fuego eterno del saber
y ser faro en el vasto mar de mi aprendizaje.



ÍNDICE

| | |
|-------------------------|-----|
| DEDICATORIA..... | i |
| AGRADECIMIENTO | ii |
| ÍNDICE | iii |
| ÍNDICE DE TABLAS | vii |
| ÍNDICE DE FIGURAS | ix |
| ABSTRACT | xi |
| INTRODUCCIÓN | xii |

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

| | |
|---|---|
| 1.1. Exposición de la situación problemática..... | 1 |
| 1.2. Formulación del problema | 4 |
| 1.2.1. Problema general..... | 4 |
| 1.2.2. Problemas específicos | 4 |
| 1.3. Objetivos de la investigación | 4 |
| 1.3.1. Objetivo general | 4 |
| 1.3.2. Objetivos específicos | 5 |
| 1.4. Justificación..... | 5 |
| 1.5. Hipótesis. | 8 |
| 1.5.1. Hipótesis general | 8 |



1.5.2. Hipótesis específica 8

1.6. Operacionalización variables..... 9

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación..... 10

2.1.1. A nivel internacional 10

2.1.2. A nivel nacional 13

2.1.3. A nivel regional 16

2.2. Bases teóricas..... 19

2.2.1. Variable 1: Innovación pedagógica 19

2.2.2. Variable 2: competencia digital 27

2.3. Marco conceptual 34

2.3.1. Alfabetización digital 34

2.3.2. Aprendizaje colaborativo 34

2.3.3. Competencia digital..... 34

2.3.4. Currículo educativo 34

2.3.5. Educación a distancia 35

2.3.6. Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) 35

2.3.7. Herramientas digitales 35

2.3.8. Innovación educativa 35



2.3.9. Metodologías activas 35

2.3.10. Pedagogía 35

2.3.11. Recursos educativos digitales 35

2.3.12. Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) 36

2.3.13. Transformación digital 36

2.3.14. Uso pedagógico de las TIC 36

2.3.15. Vocación docente 36

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. Diseño de la investigación..... 37

3.2. Tipo de investigación..... 38

3.3. Nivel de investigación..... 39

3.4. Métodos de la investigación. 40

3.5. Cuadro general de metodología 41

3.6. Población y muestra..... 41

 3.6.1. La población..... 41

 3.6.2. Muestra 42

3.7. Técnicas e instrumentos de investigación..... 44

 3.7.1. Técnicas..... 44

 3.7.2. Instrumento..... 45



3.8. Validez y confiabilidad..... 46

 3.8.1. Validación 46

 3.8.2. Confiabilidad 47

3.9. Diseño de contrastación de hipótesis..... 48

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Análisis descriptivo..... 50

 4.1.1. Resultado descriptivo de la variable de innovación pedagógica . 50

 4.1.2. Resultado descriptivo de la variable de competencias digitales . 60

4.2. Resultados estadísticos inferenciales 73

 4.2.1. Prueba de normalidad..... 73

 4.2.2. Contrastación de las hipótesis 74

4.3. Discusión de la investigación 81

CONCLUSIONES 84

RECOMENDACIONES 86

REFERENCIAS..... 88

ANEXOS 94



ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--|----|
| Tabla 1 Operacionalización de variables | 9 |
| Tabla 2 Cuadro general metodológico | 41 |
| Tabla 3 Población | 42 |
| Tabla 4 Análisis descriptivo de la variable 1: Innovación pedagógica | 50 |
| Tabla 5 Análisis descriptivo de la dimensión didáctica de la variable de innovación pedagógica | 53 |
| Tabla 6 Análisis descriptivo de la dimensión de fundamentación de la variable de innovación pedagógica | 55 |
| Tabla 7 Análisis descriptivo de la dimensión de aprendizaje autónomo de la variable de innovación pedagógica | 58 |
| Tabla 8 Análisis descriptivo de la variable de competencias digitales | 60 |
| Tabla 9 Análisis descriptivo de la dimensión de información y alfabetización informacional de la variable de competencias digitales | 63 |
| Tabla 10 Análisis descriptivo de la dimensión de comunicación y colaboración de la variable de competencias digitales..... | 65 |
| Tabla 11 Análisis descriptivo de la dimensión de creación de contenidos digitales de la variable de competencias digitales..... | 67 |
| Tabla 12 Análisis descriptivo de la dimensión de seguridad de la variable de competencias digitales..... | 69 |
| Tabla 13 Análisis descriptivo de la dimensión de resolución de problemas de la variable de competencias digitales | 71 |
| Tabla 14 | 73 |
| Tabla 15 Prueba de hipótesis general entre las variables 1 y 2..... | 74 |



| | |
|---|----|
| Tabla 16 Prueba de hipótesis general entre la dimensión de la variable 1 y la variable 2 | 76 |
| Tabla 17 Prueba de hipótesis general entre la dimensión de la variable 1 y la variable 2 | 77 |
| Tabla 18 Prueba de hipótesis general entre la dimensión de la variable 1 y la variable 2 | 79 |



ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 Análisis descriptivo de la variable de innovación pedagógica | 51 |
| Figura 2 Análisis descriptivo de la dimensión didáctica de la variable de innovación pedagógica | 53 |
| Figura 3 Análisis descriptivo de la dimensión de fundamentación de la variable de innovación pedagógica | 55 |
| Figura 4 Análisis descriptivo de la dimensión de aprendizaje autónomo de la variable de innovación pedagógica | 58 |
| Figura 5 Análisis descriptivo de la variable de competencias digitales | 60 |
| Figura 6 Análisis descriptivo de la dimensión de información y alfabetización informacional de la variable de competencias digitales | 63 |
| Figura 7 Análisis descriptivo de la dimensión de comunicación y colaboración de la variable de competencias digitales..... | 65 |
| Figura 8 Análisis descriptivo de la dimensión de creación de contenidos digitales de la variable de competencias digitales..... | 67 |
| Figura 9 Análisis descriptivo de la dimensión de seguridad de la variable de competencias digitales..... | 69 |
| Figura 10 Análisis descriptivo de la dimensión de resolución de problemas de la variable de competencias digitales | 71 |



RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo principal evaluar la relación entre la innovación pedagógica y la competencia digital en los docentes de la Institución Educativa Primaria, Juliaca 2024. Analizamos a 41 docentes seleccionados a propósito, pero no al azar, para el estudio. Utilizamos un enfoque numérico básico con una encuesta realizada en un momento dado para analizar la relación entre ambos. Utilizamos una encuesta especial, revisada por expertos, y resultó muy fiable, con una puntuación superior a 0,9 en las pruebas de consistencia. El análisis exhaustivo de las cifras reveló una clara relación: cuando los docentes son innovadores en la enseñanza, sus habilidades digitales mejoran. Los cálculos que sustentan esta afirmación (con un valor p de 0,000, muy por debajo del 0,05, y un valor Rho de 0,608) demuestran que es cierto y no es fruto de la casualidad. Además, se identificaron correlaciones positivas moderadas en las dimensiones analizadas: didáctica (Rho = 0.601), fundamentación (Rho = 0.611) y aprendizaje autónomo (Rho = 0.624). Estos hallazgos reflejan que una mayor implementación de prácticas pedagógicas innovadoras, fundamentadas y que fomenten la autonomía, contribuyen significativamente al desarrollo de competencias digitales en los docentes. En conclusión, se determinó que la innovación pedagógica y la competencia digital están estrechamente relacionadas, resaltando la necesidad de diseñar políticas educativas y programas de capacitación que fortalezcan estas dimensiones para mejorar la calidad del proceso educativo.

Palabras clave: Innovación pedagógica, competencia digital, formación docente.



ABSTRACT

The main objective of this research was to evaluate the relationship between pedagogical innovation and digital competence among teachers at Juliaca 2024 Primary School. We analyzed 41 teachers purposively, but not randomly, selected for the study. We used a basic numerical approach with a survey conducted at a given time to analyze the relationship between the two. We used a special, peer-reviewed survey, which proved highly reliable, scoring above 0.9 in consistency tests. A thorough analysis of the numbers revealed a clear relationship: when teachers are innovative in their teaching, their digital skills improve. The calculations supporting this claim (with a p-value of 0.000, well below 0.05, and a Rho value of 0.608) demonstrate that it is true and not the result of chance. Furthermore, moderate positive correlations were identified in the analyzed dimensions: didactics (Rho = 0.601), grounding (Rho = 0.611), and autonomous learning (Rho = 0.624). These findings reflect that greater implementation of innovative, grounded, and autonomy-promoting pedagogical practices significantly contributes to the development of digital competencies in teachers. In conclusion, it was determined that pedagogical innovation and digital competence are closely related, highlighting the need to design educational policies and training programs that strengthen these dimensions to improve the quality of the educational process.

Keywords: Pedagogical innovation, digital competence, teacher training.



INTRODUCCIÓN

El trabajo investigativo que se realizó profundizó en las dificultades que la postmodernidad ha irrumpido en el campo de la educación, que se caracteriza por el desarticulamiento de los paradigmas habituales que hasta ahora han regulado la enseñanza y el aprendizaje. Este fenómeno fue un detonante para repensar todas las estrategias pedagógicas, sobre todo en regiones rurales como las Instituciones Educativas de Nivel Primario UGEL Huancané – Cojata. Este estudio analiza cómo la diferencia entre la creatividad docente y las habilidades con la tecnología de los docentes puede ayudar a mejorar la manera en que educamos, especialmente cuando los medios digitales apenas empezaban a aparecer.

El objetivo primario de la investigación fue estudiar el vínculo entre la innovación en las prácticas pedagógicas y el nivel de habilidades digitales de los docentes de nivel primario para el año 2024. En este estudio, se consideraron de forma prioritaria tres dimensiones: la didáctica, la fundamentación conceptual y la construcción del autodidactismo. Más allá del propósito general en términos de identificar estas variables, el objetivo del estudio fue determinar los elementos que se consideran ortogénéticos o antagonistas a su aplicación en un contexto educativo específico. Del mismo modo, se pretendió contribuir a un cúmulo de saberes que puedan determinar la creación de estrategias educativas y que sirvan como base para mejorar la práctica docente, con el fin de que sea más efectiva a las demandas de una sociedad en constante avance tecnológico.

El desarrollo del estudio se estructuró en cuatro secciones principales.



La **primera** sección delineó el problema a investigar, justificó la importancia del trabajo y detalló los objetivos generales y específicos que guiaron la indagación.

En la **segunda** esta parte utiliza la teoría para analizar en profundidad los antecedentes importantes y las ideas principales que respaldan las cosas que estamos estudiando.

La **tercera** sección estuvo dedicada a la descripción de la metodología empleada, donde se especificaron los procedimientos, técnicas y herramientas utilizadas para la recopilación y examen de los datos obtenidos.

Finalmente, en la **cuarta** sección se presentaron los hallazgos, acompañados de una interpretación que los conectó con investigaciones previas, y se incluyeron propuestas concretas dirigidas a robustecer tanto la innovación pedagógica como las competencias digitales. Este apartado subrayó el impacto positivo que tales acciones podrían tener en la calidad educativa dentro del contexto rural de Cojata, con miras a construir un sistema educativo más preparado para los desafíos de la era digital.



CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Exposición de la situación problemática

El concepto de competencia digital docente ha ido adquiriendo aceptación en el mundo ya que permite fortalecer y mejorar la calidad de la educación. En este sentido, muchos países europeos han diseñado e impulsado estrategias innovadoras dirigidas a potenciar estas habilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje y por eso se han convertido en referentes de este sector (Llamo, 2023). En el caso de América Latina, la realidad es bastante diferente: la región presenta profundas desigualdades tecnológicas entre países y dentro de cada uno de ellos, por lo que existe una brecha digital considerable dentro de la región. Este fenómeno tiene un efecto directo sobre la equidad y calidad de los procesos educativos, limitando el acceso a oportunidades igualitarias y con ello agrandando las diferencias existentes (Llamo, 2023).

La pedagogía innovadora se ha posicionado como un tema recurrente donde la formación de los educandos se lleva a cabo mediante el uso de metodologías que fomentan la creación de conocimientos con un enfoque crítico, Llamo (2023). Aún con este esfuerzo, la rotación de políticas



gubernamentales junto con la inversión ínfima hacia la educación ha disminuido la efectividad de la propuesta (Garay, 2022; Miranda, 2023). Otros desafíos como desigualdades, mala administración de finanzas y la brecha digital, son consideraciones que no permiten que la educación avance hacia una calidad más justa y equitativa (Llamo, 2023; Dávila, 2022).

En el contexto local del distrito de Cojata, a pesar de que la pedagogía innovadora y la competencia digital son cada vez más importantes, hay una desatención notable que existe en la preparación y adaptabilidad de los docentes a una sociedad más digital, Villavicencio (2023). Eso se vuelve más serio por la falta de política a nivel institucional hacia la formación digital de los docentes y la resistencia al cambio por las costumbres y procedimientos existentes en los centros educativos (Hilario, 2022).

El bajo rendimiento de los académicos internacionales (Miranda, 2014), la integración limitada en profundidad de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés (Porta, 2023) y la falta de voluntad/incapacidad de los profesores para emplear métodos de enseñanza innovadores (Sánchez, 2020) son algunos de los problemas de este diagnóstico. Esto se agrava aún más por la ausencia de una política general de alfabetización digital a nivel nacional (Dávila, 2022), profesores mal preparados con bajos niveles de habilidades digitales (Hilario, 2022), así como la innovación pedagógica que enfrenta barreras culturales y organizacionales (Sánchez, 2020).

Perpetuar estos problemas sin soluciones reales podría tener impactos adversos en sistemas educativos ya deficientes, empujando a los estudiantes rurales y marginados aún más hacia abajo en la escalera socioeconómica.



Además, las brechas en las habilidades digitales de los docentes seguramente conducirán a la obsolescencia en la educación y a una preparación inadecuada de los académicos para el siglo.

Hoy en día, vemos cada vez más la importancia de que los docentes dominen la tecnología si quieren incorporar nuevos métodos de enseñanza en el aula. Cuando los docentes saben usar bien la tecnología, pueden enseñar mejor y los estudiantes pueden aprender con mayor eficacia. Asegurarse de que los docentes estén al día con las habilidades digitales contribuye a un mejor aprendizaje para todos, y al mismo tiempo crea condiciones para la exitosa implementación de los paradigmas pedagógicos disruptivos y, por ende, ajustando la enseñanza a las necesidades del siglo XXI.

Por consiguiente, podemos seguir mejorando las habilidades digitales para todos en un país debe formar parte de la planificación estratégica de políticas educativas que se dicten. Se necesita, además de la formación técnica, realizar procesos motivacionales y tener procesos de apoyo para que los profesores puedan ser, en sus prácticas docentes, verdaderos innovadores (Machaca, 2023). El alcance de este objetivo requiere de una mancomunidad de las diferentes instituciones gubernamentales, educativas y los demás actores de la comunidad. Solo así se podrá construir un ecosistema educativo donde la innovación y la competencia digital sean pilares para el desarrollo y mejoramiento del sistema educativo en su totalidad.



1.2. Formulación del problema

1.2.1. *Problema general*

¿En qué medida la innovación pedagógica se relaciona con la competencia digital de docentes de las instituciones educativas del nivel primario del distrito de Cojata, 2024?

1.2.2. Problemas específicos

PE1. ¿Cómo se relaciona la didáctica de la innovación pedagógica con la competencia digital de docentes de las instituciones educativas del nivel primario?

PE2. ¿De qué manera la fundamentación en la innovación pedagógica se relaciona con la competencia digital de docentes de las instituciones educativas del nivel primario?

PE3. ¿Qué relación existe entre el aprendizaje autónomo promovido por la innovación pedagógica con la competencia digital de docentes de las instituciones educativas del nivel primario?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. *Objetivo general*

Evaluar la relación entre la innovación pedagógica y la competencia digital en los docentes de las instituciones educativas del nivel primario del distrito de Cojata, 2024.



1.3.2. Objetivos específicos

- OE1.** Analizar cómo la didáctica en la innovación pedagógica se relaciona con la competencia digital de docentes de las instituciones educativas del nivel primario.
- OE2.** Examinar la relación de la fundamentación en la innovación pedagógica con la competencia digital de docentes de las instituciones educativas del nivel primario.
- OE3.** Evaluar la relación entre el aprendizaje autónomo fomentado por la innovación pedagógica con la competencia digital de docentes de las instituciones educativas del nivel primario.

1.4. Justificación

Es importante examinar el vínculo que existe entre la innovación pedagógica y el desarrollo de la competencia digital en los docentes que trabajan en las escuelas primarias, porque tal investigación tiene su justificación en diferentes perspectivas: desde la teórica y conceptual, pasando por la aplicación práctica, hasta su impacto en relación con los procesos metodológicos.

Justificación Teórica:

La constante evolución del entorno pedagógico y social requiere una nueva revisión de la aplicación de promoción de la calidad educativa. La teoría de la pedagogía crítica señala que la educación debe ser activa, flexible ante las necesidades, prioridades y perspectivas de los y las estudiantes en diferentes épocas, lo que a su vez prepara a los estudiantes para el ejercicio



activo de la sociedad del conocimiento (Dávila, 2022; Machaca, 2023). Dicha posición se enmarca dentro del constructivismo, que sostiene que el uso de tecnologías debe orientarse hacia la construcción de entornos de aprendizaje que estimulen la investigación, la construcción, el cambio y la cooperación. Junto a ellos se suman los enfoques sobre la brecha digital y la equidad educativa que establecen la necesidad de que los docentes cuenten con competencias digitales como una condición necesaria para reducir las barreras de acceso y de calidad a la educación (Llamo, 2023; Dávila, 2022).

Justificación Práctica:

La actividad se relaciona, fundamentalmente, a la búsqueda de determinadas estrategias que permitan contar con un uso más eficaz y efectivo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los procesos pedagógicos. Poner en práctica este plan es clave para que los estudiantes se involucren más y tengan más ganas de aprender, y les ayuda a obtener mejores resultados académicos. Al analizar cómo se conectan los nuevos métodos de enseñanza y la gestión de las habilidades digitales, los distintos agentes de la educación —desde los legisladores hasta los directivos y los propios profesores— estarán en mejores condiciones para decidir sobre inversión en capacitación profesional, recursos y programas educativos (Miranda 2023; Villavicencio 2023).

El objetivo de esta investigación es mucho más amplio que su aplicación práctica, pues no solo trata de mejorar la calidad de la educación en el distrito de Cojata, sino que se espera que sirva de modelo a otras instituciones educativas que tienen problemas semejantes. También, el conocimiento que resulta de esta investigación puede ser un punto de partida de otras iniciativas



que canjeen la capacidad de las comunidades educativas a responder a las exigencias de un entorno académico y social cambiante.

Justificación Metodológica:

El empleo de una metodología cuantitativa caracterizada por un diseño correlacional y transversal surge como una opción adecuada para examinar de manera efectiva la relación entre las competencias tecnológicas y las estrategias pedagógicas utilizadas por los educadores. Este método proporciona información cuyo objetivo es establecer e implementar estadísticas, a partir de las cuales se puede establecer relaciones, tendencias e incluso hacer predicciones sobre las variables. También es importante señalar que el estudio no es meramente descriptivo, además de la relación que existe, intenta explicar cómo se genera esa relación en el contexto social que rodea dicha relación y por lo donde se establece, lo que hace el estudio más completo.

El uso de esta metodología sirve como una base sólida para formular recomendaciones que están respaldadas con evidencia empírica, lo cual es crucial para promover prácticas pedagógicas innovadoras y fortalecer las competencias digitales de los docentes. Estas recomendaciones no solo serán relevantes a nivel teórico, sino también aplicables en contextos prácticos, lo que las convierte en útiles para el cambio educativo.

En resumen, este estudio es importante por tres razones principales. Primero, nos ayuda a integrar mejor los métodos de aprendizaje con las habilidades digitales. Segundo, muestra cómo podemos usar este conocimiento para mejorar significativamente nuestra enseñanza. Además, el método de este estudio es muy exhaustivo, lo que significa que podemos



confiar en nuestros hallazgos. A través de esta investigación, la expectativa no es solo mejorar las prácticas educativas en el distrito de Cojata, sino también establecer un estándar que futuras investigaciones y cambios en contextos similares seguirán con éxito, afectando positivamente la enseñanza y el rendimiento académico de los estudiantes.

1.5. Hipótesis.

1.5.1. Hipótesis general

Existe una relación significativa entre la innovación pedagógica y la competencia digital en los docentes de las instituciones educativas del nivel primario del distrito de Cojata, 2024.

1.5.2. Hipótesis específica

H.E.1. La didáctica de la innovación pedagógica tiene una relación positiva significativa con la competencia digital de docentes de las instituciones educativas del nivel primario.

H.E.2. La fundamentación en la innovación pedagógica se relaciona positiva y significativamente con la competencia digital de docentes de las instituciones educativas del nivel primario.

H.E.3. El aprendizaje autónomo promovido por la innovación pedagógica se relaciona significativamente con la competencia digital de docentes de las instituciones educativas del nivel primario.



1.6. Operacionalización variables

Tabla 1

Operacionalización de variables

| VARIABLES | DEFINICIÓN CONCEPTUAL | DEFINICIÓN OPERACIONAL | DIMENSIONES | | INDICADORES | ÍTEMS | ESCALA DE VALORACIÓN | | | | |
|--------------------------------|---|--|----------------------------------|---|---|---------|---------------------------|----------------|------------------------------------|----------------|-----------|
| X Innovación pedagógica | Según Porta (2023), el término abarca un repertorio de prácticas, estrategias y enfoques diseñados para transformar y optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, destacando la autoformación continua de los docentes como un eje central en el ámbito educativo. La innovación pedagógica se define por una visión creativa y adaptable, orientada al fomento de ideas novedosas y a la aplicación de soluciones disruptivas que respondan de manera efectiva a los retos educativos contemporáneos. | Esta variable tuvo 18 preguntas, distribuidas según las dimensiones: didáctica (1 al 7), fundamentación (8 al 12) y aprendizaje autónomo (13 al 18). | Didáctica | - | Integra métodos didácticos innovadores | 1 – 6 | Totalmente de acuerdo (5) | | | | |
| | | | | - | Integra las TIC en el proceso de enseñanza | | | | | | |
| | | | | - | Interacción eficiente entre docente - alumno | | | | | | |
| | | | Fundamentación | - | Conocimiento teórico de las corrientes pedagógicas | 87- 12 | | De acuerdo (4) | | | |
| | | | | - | Efectividad de la aplicación teórica en prácticas pedagógicas | | | | | | |
| | | | | - | Reflexión crítica sobre el proceso de enseñanza | | | | | | |
| | | | Aprendizaje autónomo | - | Fomenta la autonomía del estudiante en la gestión de su aprendizaje | 13 - 18 | | | Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3) | | |
| | | | | - | Desarrollo de habilidades de investigación educativa | | | | | | |
| | | | | - | Motivación hacia el aprendizaje continuo en la labor docente | | | | | | |
| | | | | - | | | | | | | |
| | | | | - | | | | | | | |
| | | | | - | | | | | | | |
| Totalmente en desacuerdo (1) | | | | | | | | | | | |
| Y Competencia digital | De acuerdo con INTEF (2017), esto supone el desarrollo de un conjunto integral de habilidades tecnológicas por parte del docente, quien evidencia su competencia digital en el ejercicio profesional. Estas competencias le permiten enfrentar las demandas de un entorno globalizado, adaptándose eficazmente a las necesidades de sus estudiantes en un mundo cada vez más interconectado. | Las habilidades digitales que poseen los docentes serán evaluadas por sus dimensiones con sus indicadores establecidos donde se recolectara mediante un cuestionario con 35 ítems. | Información y alfabetización | - | Búsqueda y selección de información digital | 1 – 7 | Nada (1) | | | | |
| | | | | - | Evaluación de información digital relevante | | | | | | |
| | | | | - | Almacenamiento y uso de recursos digitales | | | | | | |
| | | | Comunicación y colaboración | - | Interrelación mediante las TIC | 8 – 15 | | Poco (2) | | | |
| | | | | - | Comparte información digital | | | | | | |
| | | | | - | Participación de la ciudadanía digital | | | | | | |
| | | | Creación de contenidos digitales | - | Trabajo colaborativo mediante canales digitales | 16 – 23 | | | Medianamente suficiente (3) | | |
| | | | | - | Crea recursos didácticos digitales | | | | | | |
| | | | | - | Desarrolla proyectos digitales | | | | | | |
| | | | Seguridad | - | Aplica los derechos de autor y licencia | 24 – 29 | | | | Suficiente (4) | |
| | | | | - | Programación de recursos digitales | | | | | | |
| | | | | - | Protección de contenidos digitales | | | | | | |
| | | | Resolución de problemas | - | Identidad digital | 30 - 35 | | | | | Mucho (5) |
| | | | | - | Uso responsable de las TIC | | | | | | |
| | | | | - | Identifica necesidades de recursos digitales | | | | | | |
| | | | | - | Uso de herramientas digitales | | | | | | |
| | | | | - | Mejora de la competencia digital | | | | | | |
| | | | | - | | | | | | | |

Nota: Desarrollado personalmente a partir de la propuesta de Coello (2020) para la variable innovación pedagógica y para la competencia digital fue Adaptado de Marco común de competencia digital docente (INTEF, 2017).



CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación.

2.1.1. *A nivel internacional*

Chuma (2023) en su investigación intentó promover la innovación pedagógica a través de la inclusión estratégica de herramientas tecnológicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La investigación se enmarcó dentro del paradigma cualitativo y adoptó un diseño basado en la acción educativa participativa. Entre otras técnicas, se utilizaron la observación directa, entrevistas y dinámicas de grupos focales, aplicando herramientas como guías de observación y entrevistas semiestructuradas. Los hallazgos demostraron importantes avances para los estudiantes en los métodos pedagógicos empleados y un aumento significativo en la motivación estudiantil que permite concluir que el uso adecuado de la tecnología, como las pizarras digitales interactivas, tiene un efecto importante en la transformación e innovación de la educación.

Concretamente, el estudio realizado por Mena y Calvopiña (2023) tuvo como objetivo el desarrollo de habilidades tecnológicas de los docentes para mejorar la eficiencia del trabajo que ellos desempeñan. Este estudio utilizó un



enfoque cuantitativo en su investigación bibliográfica y un diseño correlacional. La muestra fue conformada por 11 docentes y 35 estudiantes a nivel bachiller que completaron cuestionarios estructurados en encuestas. Antes de que hiciéramos algo para ayudar, aproximadamente 64 de cada 100 docentes creían tener buenas habilidades digitales. Además, la mitad creía que su trabajo era igualmente bueno. Posterior a la intervención propuesta, el 52.72% de los participantes manifiestan que sus competencias digitales son altas y el 45.5% identifican su desempeño profesional también en nivel alto. A partir de análisis estadísticos inferenciales se lograron establecer correlaciones positivas estadísticamente significativas entre las variables.

En el análisis realizado por Ramírez–Ramírez (2022), se estableció como propósito central potenciar las habilidades digitales de los docentes, empleando esta meta como una táctica clave para optimizar su desempeño pedagógico en el marco de los desafíos impuestos por la pandemia. La investigación, inscrita en un enfoque cualitativo y sustentada en un diseño de investigación-acción, se desarrolló con una población conformada por docentes pertenecientes a una institución educativa específica. Para la recopilación de información, se utilizaron instrumentos como entrevistas semiestructuradas y observaciones detalladas y sistemáticas. Los hallazgos destacaron un avance significativo en las destrezas tecnológicas de los educadores tras la ejecución de la intervención, permitiendo concluir que la capacitación orientada al manejo de herramientas digitales es un pilar esencial para fomentar la transformación educativa, especialmente en contextos rurales donde las brechas tecnológicas suelen ser más profundas.



De manera similar, la investigación de Moreno (2021) se enfocó en analizar las competencias digitales de los docentes de la Institución Educativa Bateas, con el propósito de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la tecnología. Se adoptó un enfoque cualitativo de tipo descriptivo, trabajando con una población de 18 docentes. Para la recolección de datos, se emplearon instrumentos como cuestionarios electrónicos y observación directa. Los resultados evidenciaron carencias en la integración de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) dentro del currículo y los sistemas de evaluación, lo que puso de manifiesto la urgencia de promover programas de capacitación profesional que permitan desarrollar competencias digitales y fomentar prácticas pedagógicas más innovadoras.

Finalmente, Fuentes et al. (2019) los investigadores realizaron un estudio para determinar el uso eficaz de las herramientas digitales por parte de docentes de educación infantil, primaria y secundaria. Se centraron principalmente en cómo estos docentes crean y utilizan recursos con tecnología de realidad aumentada. La metodología empleada tuvo un enfoque cuantitativo, descriptivo-correlacional y no experimental, y abarcó una población total de 2631 docentes, quienes respondieron a dos cuestionarios diseñados para tal propósito. Los resultados obtenidos a través de análisis descriptivos señalaron fortalezas en áreas como seguridad y comunicación-colaboración, pero identificaron serias limitaciones en la creación de contenidos digitales. Los análisis inferenciales mostraron diferencias estadísticamente significativas en las habilidades para generar contenidos y resolver problemas según el tipo de institución educativa y la etapa educativa, destacándose mejores resultados en los centros públicos y en la educación



primaria. La investigación concluyó que, aunque los docentes participan activamente en programas de formación continua, estos no son suficientes para alcanzar el nivel de competencias digitales necesario para implementar eficazmente recursos de realidad aumentada en los entornos educativos actuales.

2.1.2. A nivel nacional

En el estudio realizado por Llamo (2023), el objetivo central fue analizar cómo la gestión administrativa repercute en la capacidad de los docentes para adoptar prácticas pedagógicas innovadoras. El marco metodológico empleado se estructuró en torno a un paradigma cuantitativo, caracterizado por un enfoque aplicado y no experimental, y fundamentado en el método hipotético-deductivo. La población analizada estuvo compuesta por 120 educadores, de los cuales se extrajo una muestra representativa de 92 individuos. Obtuvimos nuestra información haciendo preguntas a la gente y usando un formulario de calificación especial, que expertos ya habían revisado para garantizar su calidad. Nuestro análisis numérico demostró que existe una fuerte relación entre la gestión y las nuevas formas de enseñanza. Esta relación se demostró con cifras importantes: una puntuación de 15,389 y una cifra pequeña, 0,004, que la confirma. Así pues, descubrimos que ser buenos en la gestión realmente ayuda a los docentes a probar nuevas formas de enseñar.

Villavicencio (2023) llevó a cabo un estudio orientado a explorar la relación existente entre el dominio de competencias digitales por parte de los docentes y la calidad de sus prácticas pedagógicas. El estudio se llevó a cabo empleando una metodología cuantitativa, utilizando un marco causal-



correlacional no experimental, y se fundó en el enfoque hipotético-deductivo. La muestra bajo investigación comprendió 56 educadores de instituciones educativas tanto primarias como secundarias, quienes completaron dos cuestionarios que sirvieron como instrumentos de medición. Nuestro estudio reveló que aproximadamente el 64 % de las personas se desenvolvían bien en el uso de herramientas digitales, y alrededor del 71 % eran bastante buenas enseñando. Al analizar las cifras, descubrimos que ser bueno en lo digital y ser bueno en la enseñanza están algo relacionados, pero no son tan fuertes. Esto nos indica que debemos trabajar en la conexión entre estas dos áreas para mejorar aún más la enseñanza con herramientas digitales.

Porta (2023) desarrolló un estudio enfocado en examinar la conexión entre la gestión directiva y la innovación pedagógica en el ámbito educativo. La investigación utilizó cifras y hechos para comprender mejor las cosas. No se realizó ningún experimento, sino que analizó datos de un momento dado. Se pidió a 54 docentes que completaran cuestionarios detallados. Este fue el principal método para recopilar información. Descubrieron que un buen número de docentes se desempeñaba bastante bien tanto en la gestión de su trabajo como en la experimentación con nuevas formas de enseñar. A partir del análisis estadístico, se concluyó que existe una relación significativa entre ambas variables, destacando que un liderazgo directivo sólido y eficaz resulta esencial para fomentar cambios innovadores dentro de los procesos educativos. Estos resultados subrayan la necesidad de fortalecer las competencias directivas como estrategia clave para impulsar la transformación pedagógica en las instituciones escolares.



Miranda (2023), en una línea similar, dirigió su investigación a dilucidar la relación entre las prácticas gerenciales y la innovación pedagógica. La metodología utilizada se basó en un marco cuantitativo, incorporando elementos de diseño aplicados y correlacionales. El estudio comprendió una muestra de 30 educadores, y las encuestas sirvieron como método principal para la recopilación de datos. Los hallazgos revelaron una correlación positiva moderada entre las prácticas gerenciales y la innovación pedagógica, lo que indica que el liderazgo efectivo entre los administradores educativos es fundamental para fomentar avances en las metodologías instruccionales.

Vargas (2022) se realizó una investigación destinada a examinar la relación entre las competencias profesionales de los educadores y las innovaciones instruccionales que emplean en sus prácticas pedagógicas. El estudio se realizó dentro de un marco cuantitativo, adoptando un enfoque de investigación básica caracterizado por un diseño no experimental, transversal y correlacional. La cohorte de investigación comprendió 150 educadores, de los cuales se obtuvo una muestra representativa aleatoria de 108 participantes. La recopilación de datos se realizó utilizando cuestionarios estructurados en escala Likert, que se desarrollaron específicamente para evaluar las variables relevantes. Los hallazgos indicaron una correlación positiva moderada a fuerte entre las competencias profesionales y la innovación pedagógica. En este sentido, se concluyó que la mejora de las competencias profesionales de los docentes sirve como pilar fundamental para facilitar transformaciones pedagógicas sustanciales. Esto enfatiza la importancia de dichas competencias en el desarrollo de prácticas educativas más dinámicas, creativas y efectivas dentro del contexto escolar.



Finalmente, la investigación de Garay (2022) abordó la relación entre la innovación pedagógica y las políticas educativas. El estudio fue de naturaleza básica, con un diseño descriptivo-correlacional y de carácter transversal. La población estuvo conformada por 150 docentes, de los cuales se seleccionaron 80 como muestra representativa. Los datos fueron obtenidos mediante cuestionarios que evaluaron tanto la innovación pedagógica como las políticas educativas. Los análisis revelaron una relación directa y significativa entre ambas variables, con un p-valor de 0.001 y un coeficiente de correlación de 0.364. La conclusión del estudio afirmó que las políticas educativas desempeñan un rol determinante en la promoción de innovaciones pedagógicas dentro de las instituciones analizadas, destacando la necesidad de articular dichas políticas con las prácticas docentes para maximizar su impacto.

2.1.3. A nivel regional

El trabajo realizado por Fernández (2023) tuvo como objetivo principal analizar la relación entre la competencia digital de los docentes y las estrategias de enseñanza-aprendizaje empleadas por los estudiantes en el contexto educativo. La investigación se enmarcó dentro de un enfoque cuantitativo, con un diseño descriptivo-correlacional, y utilizó un muestreo no probabilístico de carácter intencional, conformado por 120 estudiantes. Para medir las variables objeto de estudio, se diseñaron y aplicaron dos cuestionarios específicos, cuya validez permitió obtener datos precisos y confiables. Los resultados mostraron que cuando los docentes dominan las herramientas digitales, los estudiantes utilizan mejores estrategias de enseñanza. Esta conexión es sólida y clara, con una puntuación de $r=0,673$



que muestra su estrecha relación. Por lo tanto, cuando los docentes saben usar bien la tecnología, esto ayuda a los estudiantes a obtener mejores resultados académicos y mejora la educación en general.

Por otro lado, Flores (2023) realizó una investigación destinada a evaluar el nivel de competencia digital de los docentes en el distrito de Mañazo durante el periodo escolar de 2022. Este estudio, de naturaleza cuantitativa y diseño descriptivo no experimental, incluyó a una muestra conformada por 32 docentes. Como instrumento de medición, se utilizó un cuestionario compuesto por 54 ítems, cubriendo las cinco dimensiones de la competencia digital. Los resultados mostraron que la mayoría de los participantes alcanzaron un nivel intermedio en competencias digitales, lo que indica que poseen habilidades suficientes para gestionar de manera autónoma sus necesidades tecnológicas y resolver problemas simples. En conclusión, se destacó que el nivel global de competencia digital en este grupo es intermedio, subrayando la importancia de la capacitación continua para alcanzar niveles más avanzados.

El estudio realizado por Cutipa (2023) este estudio tuvo como objetivo ver qué tan bien se relacionan entre sí las habilidades digitales y la capacidad de recuperación entre los docentes. La investigación utilizó cifras y hechos para comprender mejor los datos. No se realizaron experimentos, sino que se analizó la relación entre ambos aspectos. Se incluyó a 249 docentes. Completaron dos encuestas diferentes: una para evaluar sus habilidades digitales y la otra para medir su capacidad para afrontar situaciones difíciles. Los resultados mostraron una clara relación entre ambas áreas. Esto significa que mejorar las habilidades digitales puede mejorar el desempeño docente y ayudarles a afrontar mejor las dificultades en la docencia. La investigación



concluyó destacando que ambas dimensiones—competencia digital y resiliencia—son fundamentales para que los docentes puedan afrontar con éxito las demandas de un contexto educativo en constante transformación, consolidándose como pilares esenciales para su desarrollo profesional y emocional.

La investigación llevada a cabo por Siguas (2022) Analizamos cómo se conectan la enseñanza con tecnología y los nuevos métodos de enseñanza en las escuelas. Utilizamos un método numérico con aplicaciones y comparaciones en el mundo real, centrándonos en un grupo de 15 docentes y 32 estudiantes. Recopilamos la información mediante encuestas especiales y sesiones de observación programadas. Nuestros resultados mostraron una conexión clara e importante entre el uso de la tecnología en la enseñanza y las nuevas formas de enseñar, con un coeficiente de $r=0.804$ y un $p<0.05$. Esto evidencia que el desarrollo de la tecnopedagogía en los docentes se traduce en una capacidad notablemente mayor para diseñar e implementar prácticas educativas innovadoras. En conclusión, el estudio subrayó el papel crucial de la tecnopedagogía como un motor esencial para impulsar la transformación y el progreso en los procesos educativos, destacándola como un elemento clave para responder a las demandas de un sistema educativo en constante evolución.

La tesis desarrollada por Arapa (2022) Este estudio tuvo como objetivo investigar la correlación entre las competencias digitales y el desempeño profesional de los educadores en la Institución Educativa 40061 en el Estado de Suecia, ubicada en Arequipa, durante el año 2021. El estudio se realizó utilizando una metodología correlacional cuantitativa con un diseño no



experimental, involucrando una población de 21 educadores. La recolección de datos se realizó utilizando una metodología de encuesta, empleando un cuestionario específicamente formulado para evaluar las dos variables en investigación. Los hallazgos del análisis estadístico revelaron una correlación positiva moderadamente fuerte ($r = 0,531$) entre las habilidades digitales y el desempeño docente. Esto sugiere que los educadores que poseen un grado moderado de competencia digital tienden a exhibir un nivel de desempeño profesional que es consistente con esa competencia. Los resultados muestran que, aunque la relación no sea significativa, ser competente en el ámbito digital es fundamental para el buen desempeño docente. En resumen, debemos centrarnos en asegurar que los docentes mejoren y se mantengan al día con sus habilidades digitales. Esto es fundamental para su desarrollo profesional. Poseer estas habilidades mejora la enseñanza y es clave para mantener la excelencia educativa, especialmente con la constante aparición de nuevas tecnologías.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Variable 1: Innovación pedagógica

2.2.1.1. Definición

La innovación pedagógica emerge como un elemento clave en la revisión y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto educativo actual. Sigvas (2022) afirma que este concepto hace referencia a la capacidad de crear y aplicar técnicas y recursos que ayuden a mejorar la calidad de la educación. Este enfoque no se limita solo a la modernización de las actividades que se realizan cotidianamente, sino que busca erradicarlas y reemplazarlas por estrategias más activas y centradas en el estudiante.



También asegura que tales estrategias son generadoras de un fortalecimiento y desarrollo de las competencias del alumno de manera efectiva y a la altura de un entorno educativo dinámico.

En un enfoque interdisciplinario de este fenómeno, Vargas (2022) la innovación pedagógica el uso de herramientas y métodos de enseñanza especiales en las escuelas contribuye a mejorar el aprendizaje y a alcanzar nuestras metas. Asimismo, Llamo (2023) afirma que la creación de nuevos métodos de enseñanza implica diferentes planes que se incorporan gradualmente a nuestro sistema escolar. Estos planes contribuyen a generar grandes cambios y a mejorar el aprendizaje de los estudiantes de forma rápida y dinámica. Llamo enfatiza que es imperativo que las instituciones educativas tengan en cuenta la realidad de la globalización y los desafíos actuales en el campo de la educación para implementar con éxito procesos innovadores.

En una contribución adicional, Porta (2023) proporciona un nuevo ángulo sobre el tema al afirmar que la innovación pedagógica está compuesta por una amplia gama de prácticas, estrategias y enfoques que tienen el único propósito de mejorar los procesos de aprendizaje mediante la autoformación de los docentes. Este enfoque particular coloca una carga adicional sobre los profesores, ya que implica la necesidad de tener una mente libre y flexible hacia la asunción de una variedad de nuevos conceptos que proporcionen soluciones a los problemas actuales relacionados con la educación.



Por último, también se menciona el problema que hace Miranda (2023) cuando argumenta que la innovación pedagógica implica un cambio en los viejos patrones de trabajo dentro de las aulas, y éstas deben flexibilizarse, diversificarse y transformarse para que los actores principales en el proceso educativo sean los alumnos. Aquí, el profesor deja de ser un receptor y adjudicador de información a ser un orientador o un facilitador de aprendizaje. Esto pone de relieve la necesidad de modificar los planes de enseñanza al interés, al ritmo y a las particularidades de cada alumno para propiciar el desarrollo de sus habilidades a través de actividades pedagógicas nuevas, que se adapten a la persona y que tienen en cuenta su recorrido como estudiante.

Desde estas posturas se enfoca la variedad y riqueza que presenta la pedagogía innovadora y su multidimensionalidad como un proceso que requiere en conjunto el involucramiento de los docentes y la institución educativa. La habilidad de atender y satisfacer los intereses variados de los alumnos en una sociedad globalizada es crítica para cualquier cambio que desee realizarse en las metodologías de enseñanza que cambien y funcionen.

2.2.1.2. Niveles de innovación pedagógica

De acuerdo a Sigvas (2022), la innovación pedagógica es concebida como el proceso gradual y totalizador que permite visibilizar los distintos aprendizajes que surgen de la interacción del docente con el alumno. Este enfoque, visto como un conjunto de varias dimensiones, permite entender que existe un avance y un cambio en la forma en que se llevan a cabo la planificación y la ejecución de las acciones pedagógicas. En su etapa más incipiente, dicha innovación se establece como una propuesta, una idea germinal o una experiencia educativa preexistente que ya ha probado ser útil



para enfrentar retos semejantes a los que el sistema educativo tiene en la actualidad. Esta fase inicial, en esencia, se apoya en la capacidad de reutilizar prácticas que se han probado y que necesitan adaptarse a los requerimientos contextuales del presente.

El siguiente paso, denominado nivel medio, se caracteriza por la conexión de la innovación a ciertos principios. En esta etapa, el usuario comienza con una idea existente, pero añade sus propios elementos para ayudar a "mejorar" un entorno educativo particular. Este nivel presenta un segundo paso que es diferente de la simple adopción pasiva de prácticas comprobadas; este nivel busca alguna forma novedosa de adopción que sea apropiada para el entorno educativo aplicable.

Finalmente, el nivel alto de innovación pedagógica habita en la formulación de propuestas nuevas y creativas que responden a un problema educativo de manera particular. Este nivel tiene como objetivo ir más allá de la respuesta tradicional e intentar utilizar enfoques que rompan patrones y que puedan ser usados sin esfuerzo en innumerables situaciones educativas. En resumen, la innovación pedagógica, según la perspectiva de Siguas (2022), asegura que hay un progreso que comienza a partir de la incorporación de conceptos preexistentes hasta la formulación de ideas completamente originales que pueden ser implementadas en todas las formas de entornos educativos.

2.2.1.3. Importancia

Porta (2023) enfatiza el aspecto extremadamente relevante de la innovación pedagógica, en sus diferentes formas, y cómo puede ayudar al



aprendiz particular independientemente de su nivel. Tal mejora no se restringe solo a mejorar el logro educativo, sino que también es clave para equipar a los aprendices para enfrentar efectivamente los problemas globales emergentes.

En la misma línea, el autor argumenta que la innovación pedagógica va más allá de los procesos de enseñanza y aprendizaje para incluir aspectos beneficiosos de la motivación del maestro. Por ejemplo, se propone la posibilidad de ajustar los salarios de los maestros como una forma de mejorar el nivel de vida de los profesionales de la educación. Esto puede conducir a mejores condiciones laborales que, a su vez, mejorarán el nivel de interés y logro en el rendimiento académico de los docentes a largo plazo, resultando en una situación de beneficio mutuo para los maestros y los aprendices. En resumen, según la perspectiva de Porta (2023), las innovaciones pedagógicas tienen impactos positivos no solo en el aprendizaje de los estudiantes, sino que también pueden potenciar el compromiso de los docentes y ayudar a lograr objetivos de desarrollo académico individuales y globales.

2.2.1.4. Dimensiones

Al considerar el alcance de la variable de innovación pedagógica, se tomaron en cuenta los trabajos anteriores de Coello (2020) y Garay (2022). Estos trabajos delinearán una serie de dimensiones que ayudan en la construcción holística del concepto de innovación pedagógica. Las dimensiones propuestas por estos dos autores sirven para definir un concepto multidimensional en la educación.



Didáctica: Coello (2020) plantea la idea de una ciencia de la educación que está siempre en 'trabajo en progreso' y que está profundamente conectada con otras materias que son vitales para el proceso de enseñanza-aprendizaje, en particular forma parte de y, al mismo tiempo, tiene varias características únicas de la pedagogía. Esta ciencia, según Coello, se dirige, al menos en teoría, a los resultados más óptimos de las prácticas educativas, y al mismo tiempo no busca ser un fin en sí misma. Esto implica un examen crítico del funcionamiento del aula con miras a abordar los problemas que comprometen la calidad de la educación.

La comprensión de nuevo contenido estará al nivel de los aprendices activos y hace pleno uso de las metodologías aplicadas en el curso. Coello enfatiza la importancia de la socialización y el intercambio de puntos de vista como uno de los elementos centrales para entender el contenido. La retroalimentación, en este caso, es uno de los aspectos más importantes que ayudan en la progresión del aprendizaje y en la práctica de los principios teóricos. De esta manera, la ciencia educativa que Coello describe ahora sirve como un puente entre la teoría y la práctica, tanto los docentes como los estudiantes tienen un objetivo común de crecimiento y comprensión en un proceso compartido de guiar a aprendices neoliberales y ser aprendices guiados respondiendo.

Fundamentación: Coello (2020) recalca la necesidad de fundamento en el marco del trabajo académico y señala que toda teoría o trabajo que se presente amerita contar con un sustento argumentativo y explicativo apropiado. Este proceso de fundamentación, no solamente consiste en la presentación de la teoría, sino que además debe estar acompañado de la



incorporación práctica de los principios éticos de la disciplina en cuestión. Coello sostiene que la teoría en sí misma, sin una ética que le sustente, es simplemente insatisfactoria y vacía, ya que no tiene ningún sentido con respecto al problema de investigación. Coello argumenta que sin una fundamentación teórica y ética fuerte, es factible que no exista un diseño metodológico del orden y coherencia requerido.

La construcción de este marco teórico y ético implica una descripción cuidadosa de los hechos relevantes y la integración de referencias tanto de teorías propias como existentes. Este enfoque permite al investigador edificar un apartado teórico robusto, que no solo sostiene la investigación, sino que también guía su desarrollo metodológico. En este sentido, Coello destaca la interconexión entre la teoría, la ética y la metodología como elementos fundamentales para el avance de la investigación académica, asegurando que cada componente se refuerce mutuamente para lograr un análisis comprensivo y responsable del tema en cuestión.

Aprendizaje autónomo: Coello (2020) aborda la participación estudiantil dentro del entorno educativo, destacando cómo se manifiesta a través de la interacción activa de los estudiantes con los procedimientos, contenidos y demás aspectos inherentes al proceso de aprendizaje. Este enfoque enfatiza el papel proactivo del estudiante en su propia formación, permitiéndole no solo recibir información, sino también contribuir con sus propios conocimientos, experiencias e ideas. Coello sugiere que esta dinámica de participación enriquece y revitaliza el aprendizaje, ya que promueve un intercambio más rico y diverso de perspectivas.



La implicación activa de los estudiantes, según Coello, es fundamental para fomentar su creatividad y para el surgimiento de nuevas necesidades de aprendizaje, lo que puede llevar a la innovación dentro del aula. Este ejercicio de autonomía no solo beneficia el desarrollo individual del estudiante, sino que también contribuye al ambiente educativo en su conjunto, al introducir elementos frescos y variados en el proceso de enseñanza. En resumen, Coello destaca la importancia de una educación participativa, donde los estudiantes asumen un rol central, transformándose en co-creadores de su trayectoria educativa y contribuyendo activamente al dinamismo y adaptabilidad del proceso de aprendizaje.

2.2.1.5. Competencias de un docente innovador

Según las observaciones de Sigwas (2022), un educador innovador demuestra un conjunto de habilidades que, al ser aplicadas con un enfoque educativo, facilitan el desarrollo de capacidades y destrezas particulares para alcanzar metas establecidas. Las competencias de un docente innovador incluyen:

- Competencia en planificación integral
- Competencia en planificación específica
- Competencia en implementación
- Competencia en orientación y formación integral

Este conjunto de competencias no solo resalta la importancia de una planificación integral y específica, sino también la ejecución efectiva de las estrategias educativas, así como la habilidad para orientar y formar integralmente a los estudiantes.



2.2.2. Variable 2: competencia digital

2.2.2.1. Definición

El enfoque de competencias digitales fue operativizado por el Ministerio de Educación (MINEDU, 2020) en el marco de la tecnología en la actividad educativa, como la utilización de diferentes tecnologías adaptadas para alcanzar objetivos específicos. En el año 2021, por medio de la Resolución Viceministerial N° 014-2021-MINEDU, se aprobó un objetivo de ampliar dicho uso en la capacitación del profesorado en cuanto al uso educativo de reproductores de video y otros equipos informáticos.

La perspectiva de Vílchez (2022), describe la definición de competencias digitales como una integración de conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para usar la tecnología de manera efectiva, al mismo tiempo que enfatiza su importancia en el diseño e implementación de estrategias para el aprendizaje profundo. En líneas similares, Benavides (2020) subrayó que la competencia digital no solo concierne al uso efectivo de las tecnologías, sino también abarca la capacidad de entender, emplear y comunicar a través de ellas, junto con una evaluación crítica de los recursos y la información dentro del ámbito digital. En la sociedad contemporánea, esta habilidad se ha vuelto indispensable como pieza central de una multitud de esferas, incluyendo la educación, el lugar de trabajo y las relaciones interpersonales, lo que la convierte en un recurso esencial para la adaptación y el avance en una sociedad globalizada.



Desde la perspectiva de la evolución, la competencia digital está vinculada al concepto de evolución tecnológica, que apunta hacia la necesidad imperiosa de que los humanos evolucionen ante los nuevos desafíos que surgen en diferentes partes de la sociedad en el siglo XXI. Esto ha resultado en la inclusión de competencias digitales dentro de los planes de estudio educativos (Tipanluisa, 2021), que responden a las necesidades globales de un compromiso activo y crítico de los ciudadanos en el espacio digital.

En el ámbito particular del trabajo de un docente, Cutipa (2023) los educadores necesitan seguir desarrollando sus habilidades, conocimientos y actitudes digitales. Estos son importantes para su trabajo y deberían mejorar con el tiempo. Esta efectividad va más allá de la aplicación competente y creativa de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el desarrollo de actividades educativas. Va un paso más allá y enfatiza la capacidad de utilizar e integrar críticamente, analíticamente y de manera contextual estas tecnologías. Este tipo de orientación permite que las tecnologías vayan más allá de servir como recursos adicionales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que, en cambio, mejoren y reorienten el proceso para adaptarse a las demandas de la educación actual.

2.2.2.2. Importancia

La transformación digital, que es crucial hoy, permite a ciudadanos y profesionales operar y relacionarse con tecnologías digitales de manera competente y estratégica en diferentes contextos y aspectos de la vida diaria, así como en sus carreras. Este conjunto de habilidades incluye una diversa gama de capacidades, por ejemplo, buscar y gestionar información de manera efectiva y competir y cooperar en entornos virtuales con el propósito de



producir contenido digital, navegación segura y responsable por internet, así como resolver problemas en tipos de entornos tecnológicos. El desarrollo de esta competencia no solo ayuda a la participación activa de un individuo en una sociedad que está en constante cambio, sino que también abre nuevas avenidas para el desarrollo en opciones de empleabilidad y aumenta la flexibilidad del individuo ante la naturaleza cambiante del trabajo. Además, apoya el aprendizaje autodirigido y a lo largo de la vida, que son críticos para el desarrollo holístico y para enfrentar de manera particular los desafíos del siglo XXI.

2.2.2.3. Dimensiones

Para adentrarse en la comprensión de las múltiples facetas que conforman la competencia digital, es imprescindible considerar el trabajo de H'Ormaycht (2021), quien articuló su investigación tomando como base el Marco Común de Competencia Digital Docente. Este marco se erige como una herramienta de referencia ampliamente reconocida para la evaluación y el fortalecimiento de dichas capacidades en el entorno educativo. Por su parte, Flores (2023) destaca que la noción de competencia digital ha experimentado una transformación significativa, al integrar diversas perspectivas que enriquecen su definición. Un ejemplo claro de esta evolución se encuentra en la propuesta del INTEF (2017), que caracteriza esta competencia como la habilidad de utilizar las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica, segura y creativa, con el objetivo de alcanzar tanto metas formativas como sociales. En concordancia con esta visión, Hilario (2022), haciendo eco de las ideas del INTEF, subraya que la competencia digital engloba un repertorio de destrezas tecnológicas que los educadores deben



desarrollar y perfeccionar para desempeñarse con solvencia en un contexto globalizado y profundamente interconectado.

A partir de estas investigaciones, se han identificado cinco dimensiones clave que estructuran la competencia digital docente:

Información y alfabetización informacional: Hilario (2022) destaca la relevancia de la alfabetización informacional, definida como el conjunto de habilidades necesarias para descubrir, archivar, organizar y recuperar contenidos digitales. Estas habilidades no solo implican la destreza técnica, sino también acciones críticas como el filtrado de información relevante para el ámbito docente. En este sentido, se subraya la importancia de llevar a cabo una evaluación rigurosa al buscar datos, asegurando la obtención de información segura y confiable.

Siguiendo esta línea de reflexión, Cutipa (2023) profundiza en la noción de alfabetización informacional al destacar su capacidad para fomentar el pensamiento crítico y la emisión de opiniones fundamentadas sobre la información que se encuentra y utiliza. Este enfoque no solo enriquece nuestras capacidades individuales, sino que también nos empodera como ciudadanos, permitiéndonos alcanzar y expresar puntos de vista informados. De esta manera, la alfabetización informacional se convierte en una herramienta vital para comprometernos plenamente con la sociedad en la que participamos.

Comunicación y colaboración: En el estudio de Hilario (2022), se enfatiza la vinculación de la alfabetización informacional con la implementación de espacios digitales destinados al intercambio de recursos. Este enfoque



implica la utilización de herramientas tecnológicas que permitan a los educadores compartir información pertinente. Es crucial tener en cuenta que este intercambio se realiza dentro del contexto de una ciudadanía digital, resaltando así la necesidad de adaptarse a los entornos virtuales para fortalecer la interacción educativa.

En sintonía con esta visión, Cutipa (2023) profundiza en la segunda dimensión de la alfabetización informacional, esta parte se centra en cómo los docentes se desenvuelven eficazmente en las formas digitales de comunicarse y compartir. No se trata solo de compartir contenido en línea, sino también de forjar amistades significativas y colaborar con personas a través de internet. También se habla de la importancia de participar y formar parte de grupos y espacios digitales en línea, así como de comprender y respetar las diferentes culturas al hacerlo. De este modo, esta dimensión trasciende la mera gestión de información al integrar componentes esenciales de comunicación y cooperación, elementos imprescindibles para enriquecer el entorno educativo digital y fomentar una enseñanza más inclusiva y globalizada.

Creación de contenidos digitales: La investigación de Hilario (2022) subraya la relevancia de incorporar contenidos innovadores en el ámbito educativo, enfatizando la importancia de desarrollar materiales multimedia que no solo sean creativos y funcionales, sino que también respeten los derechos de autor y promuevan el uso adecuado de licencias. Este planteamiento se ve fortalecido por la propuesta de Cutipa (2023), quien pone de manifiesto la necesidad de que los docentes sean capaces de diseñar y editar nuevos contenidos digitales, integrando de manera crítica conocimientos previos y adaptándolos al contexto pedagógico. Además, Cutipa hace hincapié en la



producción de recursos multimedia y en habilidades como la programación, destacando que el dominio de los derechos de propiedad intelectual y el uso correcto de licencias son competencias esenciales en la práctica docente digital.

Ambos estudios coinciden en señalar que la creación de contenidos digitales no solo implica manejar herramientas tecnológicas, sino también integrar múltiples competencias que potencien el aprendizaje en entornos educativos contemporáneos. Este enfoque permite a los docentes no solo ser consumidores de tecnología, sino también productores activos de recursos educativos que fomenten experiencias de aprendizaje dinámicas, éticas e innovadoras.

Seguridad: La dimensión de protección en entornos digitales, según Hilario (2022), se centra en la salvaguarda tanto de la información personal como de la colectiva, con especial énfasis en la preservación de la identidad digital. Hilario subraya la importancia de adoptar prácticas que fomenten un uso responsable de las tecnologías, invitando a reflexionar sobre las implicaciones éticas y sociales del progreso tecnológico. Por su parte, Cutipa (2023) consideramos esta idea como un plan integral que incluye diferentes partes importantes. Estas partes se centran en mantener la información personal segura, gestionar adecuadamente las identificaciones en línea seguras, proteger los archivos digitales, establecer normas de seguridad y promover el uso inteligente y seguro de la tecnología.



Ambos enfoques convergen al destacar que, en un mundo cada vez más digital, debemos proteger nuestra información y usar la tecnología con prudencia. Esto implica prevenir riesgos como la filtración de datos y el uso indebido de identidades digitales. También se trata de crear una cultura que valore la seguridad digital y el buen comportamiento en línea. Esta cultura ayuda a las personas a usar la tecnología con cuidado y comprensión, a medida que la tecnología evoluciona constantemente.

Resolución de problemas: De acuerdo con Hilario (2022), la destreza digital se define como la capacidad para reconocer las necesidades relacionadas con el uso de herramientas tecnológicas, enfocándose en la resolución de problemas en entornos digitales. Este enfoque resalta el papel de la creatividad como un elemento clave para potenciar y desarrollar habilidades digitales que permitan a los usuarios adaptarse a los retos tecnológicos contemporáneos. Por otro lado, Cutipa (2023) amplía esta noción al describir la destreza digital docente como la habilidad para identificar de manera precisa las necesidades de uso de recursos tecnológicos, seleccionando herramientas adecuadas a través de decisiones informadas. Asimismo, Cutipa enfatiza la importancia de abordar problemas conceptuales mediante el uso de medios digitales, implementar soluciones técnicas, utilizar la tecnología de forma creativa, y fomentar la actualización constante de competencias tanto a nivel individual como colectivo.

Ambos enfoques coinciden en destacar que la destreza digital no solo consiste en manejar herramientas tecnológicas, sino en integrar un conjunto de habilidades que van desde la detección de necesidades hasta la solución innovadora y eficaz de problemas. Este enfoque integral es esencial para



enfrentar los desafíos del entorno digital, promoviendo una adaptación proactiva y un aprendizaje continuo en un contexto tecnológico en constante transformación.

2.3. Marco conceptual

2.3.1. Alfabetización digital

Ser bueno en el uso de la tecnología para obtener información y comunicarse en línea significa saber cómo encontrar, ordenar, combinar, consultar, crear y compartir información. Es fundamental hacerlo correctamente, siguiendo las reglas y siendo justo.

2.3.2. Aprendizaje colaborativo

Una estrategia pedagógica que promueve la participación activa de los estudiantes en un proceso de aprendizaje colaborativo, donde se impulsa la interacción dinámica, el intercambio de perspectivas y la co-construcción del conocimiento de manera conjunta y significativa.

2.3.3. Competencia digital

Un repertorio integral de habilidades, conocimientos y disposiciones que capacitan a los individuos para emplear de manera eficiente las tecnologías digitales, permitiéndoles acceder, interpretar, evaluar críticamente, generar y comunicar información en diversos contextos y ámbitos de la vida cotidiana.

2.3.4. Currículo educativo

Planificación que comprende los objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.



2.3.5. Educación a distancia

Modalidad de enseñanza que permite la formación sin la necesidad de presencia física en un aula, utilizando medios electrónicos y tecnologías de la información para facilitar el aprendizaje.

2.3.6. Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA)

Plataformas digitales diseñadas para facilitar la creación, administración y distribución de materiales educativos, permitiendo la interacción entre estudiantes y docentes.

2.3.7. Herramientas digitales

Aplicaciones, plataformas y recursos tecnológicos utilizados para apoyar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2.3.8. Innovación educativa

Implementación de ideas, estrategias, metodologías, prácticas y herramientas novedosas con el objetivo de mejorar la calidad y la eficacia de los procesos educativos.

2.3.9. Metodologías activas

Los métodos de enseñanza que priorizan a los estudiantes les ayudan a explorar activamente, pensar profundamente y aprender de los proyectos.

2.3.10. Pedagogía

Ciencia y arte de la educación, que estudia los métodos y técnicas de enseñanza destinados a planificar, ejecutar y evaluar procesos de aprendizaje.

2.3.11. Recursos educativos digitales

Materiales didácticos elaborados en formatos digitales, accesibles a través de dispositivos electrónicos, que apoyan los procesos de enseñanza y aprendizaje.



2.3.12. Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

Conjunto de herramientas tecnológicas y plataformas digitales que facilitan la creación, distribución, almacenamiento y gestión de la información.

2.3.13. Transformación digital

La adopción de herramientas digitales cambia la forma en que una empresa trabaja desde cero y la hace más valiosa para todos los involucrados.

2.3.14. Uso pedagógico de las TIC

El uso de la tecnología en las escuelas ayuda a que todos accedan a la información que necesitan, a comunicarse mejor entre sí y fortalece los métodos de enseñanza y aprendizaje.

2.3.15. Vocación docente

Inclinación o interés natural que siente una persona hacia la enseñanza y la educación, considerada como una de las bases fundamentales para el ejercicio efectivo y apasionado de la profesión docente.



CAPÍTULO III

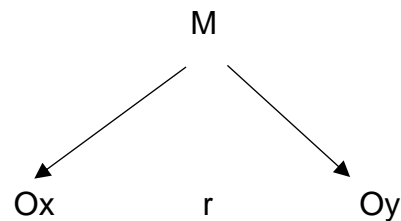
METODOLOGÍA

3.1. Diseño de la investigación

Correlacional transversal

Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2019), los estudios que adoptan un diseño correlacional se centran en indagar la relación existente entre dos o más variables en un momento determinado, abordando dicha exploración desde una perspectiva transversal. Este tipo de investigaciones, clasificadas dentro de la categoría de estudios no experimentales, se caracterizan por observar y registrar las variables en su estado natural, sin que estas sean alteradas o condicionadas por intervención alguna. Los datos se obtienen directamente de una muestra seleccionada de manera estratégica, respetando las condiciones originales del entorno donde dichas variables se desarrollan. Una vez recolectada la información, esta se somete a un escrutinio analítico exhaustivo, asegurándose de no alterar, manipular o influir de ningún modo sobre las características inherentes de los elementos examinados.

Espinoza et al. (2023) describen el esquema de diseño asociativo de corte transversal:



Leyenda:

M = Muestra de estudio

O = Observación de las variables

x = Variable innovación pedagógica

y = Variable competencia digital

r = Correlación.

3.2. Tipo de investigación

Básica

En la interpretación de Muñoz (2011), la investigación básica, también conocida como pura, teórica, científica o fundamental, tiene como propósito la generación de un nuevo conocimiento. Este tipo de indagación se concentra en descubrir y aclarar los fenómenos observables lo que permite la creación, la consolidación, la refutación o el cambio de las teorías existentes. Por otro lado, Ñaupas et al. (2018) desarrollan este punto de vista en el sentido de que la investigación básica es definida como un trabajo intelectual que no es guiado por motivos de mercado, sino por el deseo de conocer y entender. Esta



búsqueda del saber, impulsada por la curiosidad que caracteriza al ser humano y el placer que resulta de conocer lo desconocido, constituye la esencia del desarrollo de la investigación aplicada. Por este motivo, la investigación básica se caracteriza no solo por ser un pilar del avance científico, sino que también alimenta de forma esencial el progreso tecnológico y teórico que explica el mundo.

3.3. Nivel de investigación

Correlacional

Cabezas et al. (2018) menciona que los estudios correlacionales tienen la finalidad de estudiar la interrelación que existe en diferentes conceptos o categorías o variables con el uso de algunos métodos estadísticos que permiten calcular las correlaciones después de hacerse las mediciones adecuadas de las variables referidas. Dicho enfoque debe ser investigativo, pues resulta importante para el desenvolvimiento de una caracterización de los fenómenos, ya que ayuda a determinar la potencia y el sentido del lazo entre las variables. Desde la perspectiva cuantitativa, dichas investigaciones tienen como objetivo, no solo describir el comportamiento una vez definido el control de las variables en lo que se indaga, sino también proyectar el valor de una variable sobre el comportamiento de otras.

De la misma manera, Arias y Covinos (2021) afirman que el objetivo principal de los estudios correlacionales es centrarse en cómo una variable afecta o se asocia con otra en una relación o dependencia. En este sentido, las hipótesis a probar en estas disciplinas se asumen como independientes, ya que no hay variables controladoras o variables independientes o dependientes



controladas. En efecto, se establece una relación recíproca en la que la jerarquía de las variables no influye en los resultados, creando así un análisis que es independiente del orden en que se miden las variables.

3.4. Métodos de la investigación.

Enfoque Cuantitativo

De acuerdo con Vizcaíno et al. (2023), el método cuantitativo se centra en mediciones exactas y en el uso de números para analizar los datos recopilados. De esta manera, los datos se recopilan de forma cuidadosa y metódica de forma que puedan medirse y luego analizarse minuciosamente mediante métodos estadísticos complejos. A diferencia de la metodología cualitativa, cuyo propósito radica en interpretar las vivencias y percepciones de los participantes desde su propia perspectiva, el enfoque cuantitativo tiene como meta central producir resultados numéricos que permitan identificar patrones recurrentes en el comportamiento observado. Tales resultados son cruciales para establecer relaciones causales entre variables y formular generalizaciones que trasciendan el contexto particular del estudio, logrando así una aplicabilidad más amplia y un marco explicativo de mayor alcance.

Método científico.

Según Arias (2012), el proceso de investigación comprende un conjunto integral de etapas, métodos y estrategias que el investigador despliega con el propósito de estructurar un problema de estudio. Este procedimiento implica no solo la identificación y delimitación del problema, sino también la elaboración de una hipótesis que posteriormente será puesta a prueba mediante la aplicación rigurosa de principios y métodos científicos. De este



modo, la investigación se erige como un proceso sistemático y ordenado, orientado a obtener conocimiento fundamentado a través de la validación empírica y el razonamiento lógico.

3.5. Cuadro general de metodología

Tabla 2

Cuadro general metodológico

| Enfoque | Diseño | Tipo | Nivel |
|--------------|---------------------------|--------|---------------|
| Cuantitativo | Correlacional transversal | Básica | Correlacional |

Nota. elaboración propia

3.6. Población y muestra.

3.6.1. La población

Vera (2021) define a la población, simbolizada como (N), como el conjunto total de sujetos o elementos que poseen atributos compartidos y que son seleccionados para ser el foco de un análisis investigativo. Este grupo se encuentra delimitado dentro de un contexto específico, tanto en términos espaciales como temporales, y constituye la base sobre la cual se llevarán a cabo observaciones y se obtendrán datos relevantes para el estudio.

Tabla 3*Población*

| Nº | Código modular | Institución educativa | Nº de docentes |
|--------|----------------|---|----------------|
| 1 | 386573 | Institución Educativa Primaria N° 70627 | 2 |
| 2 | 386581 | Institución Educativa Primaria N° 70628 | 1 |
| 3 | 228130 | Institución Educativa Primaria N° 70629 | 2 |
| 4 | 227231 | Institución Educativa Primaria N° 70648 | 1 |
| 5 | 386409 | Institución Educativa Primaria N° 72387 | 15 |
| 6 | 386722 | Institución Educativa Primaria N° 72419 | 5 |
| 7 | 387829 | Institución Educativa Primaria N° 72529 | 3 |
| 8 | 227207 | Institución Educativa Primaria N° 72546 | 1 |
| 9 | 228122 | Institución Educativa Primaria N° 72580 | 3 |
| 10 | 861955 | Institución Educativa Primaria N° 72760 | 1 |
| 11 | 616698 | Institución Educativa Primaria N° 73018 | 2 |
| 12 | 227215 | Institución Educativa Primaria N° 73019 | 3 |
| 13 | 586917 | Institución Educativa Primaria N° 73022 | 3 |
| 14 | 754838 | Institución Educativa Primaria N° 73025 | 3 |
| Total: | | | 45 |

Nota: elaboración propia en base a padrones de instituciones educativas públicas - Resolución Ministerial N.º 133-2023-MINEDU.

3.6.2. Muestra

La muestra se define como un conjunto específico de sujetos escogidos de una población más amplia a través de una técnica de muestreo deliberada, representando así una porción alcanzable de dicha población desde la cual se recolectan datos relevantes. Los indicadores estadísticos obtenidos a partir de este conjunto seleccionado son referidos como estadígrafos o estadísticos, según lo indican Paragua et al. (2022).

El muestreo probabilístico, según lo expuesto por Bernal (2010), se basa en un procedimiento sistemático en el cual la selección de los integrantes de la muestra se lleva a cabo mediante un método de muestreo aleatorio simple. Este enfoque asegura que todos los elementos que componen la población bajo estudio dispongan de una probabilidad equitativa de ser seleccionados. La determinación del tamaño de la muestra, representada simbólicamente por

(n), es realizada con sumo cuidado y precisión, con el objetivo de garantizar que esta sea un fiel reflejo de las características de la población. De esta manera, se asegura la obtención de resultados confiables y susceptibles de ser extrapolados, lo cual contribuye a la validez y generalización de los hallazgos en el contexto investigativo.

Para establecer el tamaño adecuado de esta muestra, se recurrió a la aplicación de una fórmula recomendada por Hernández-Sampieri et al. (2014):

$$n = \frac{Z^2 Np (1 - q)}{E^2(N - 1) + Z^2 p (1 - q)}$$

Donde:

n: muestra

N: población

Z: valor de estándar del nivel de confianza = 1,96

E: margen de error = 0,05 (5%)

p: valor de supuesto de fracaso 50% = 0,05

q: valor supuesto de éxito 50% = 0,5

Reemplazando tenemos:

n= 41



3.7. Técnicas e instrumentos de investigación.

3.7.1. Técnicas

Encuesta

Utilizaremos una encuesta para conocer las habilidades blandas y el desempeño de los docentes. Este método, enmarcado dentro de los procedimientos sistemáticos y estructurados de la investigación científica, se define como una estrategia diseñada para obtener datos precisos de un grupo determinado mediante un conjunto de interrogantes cuidadosamente elaboradas. Las encuestas, ampliamente reconocidas por su versatilidad, permiten explorar, describir, interpretar o analizar percepciones, actitudes, opiniones y comportamientos presentes en una población específica.

Para garantizar que la información recolectada sea válida y confiable, es imprescindible diseñar las encuestas con rigor, asegurando que cada pregunta sea pertinente y comprensible, y que la muestra seleccionada represente adecuadamente a la población objetivo. Como señalan Hernández et al. (2018), este método puede adaptarse tanto a enfoques cuantitativos como cualitativos, dependiendo de la naturaleza del fenómeno en estudio y de los objetivos planteados. En consecuencia, la encuesta no solo se convierte en una herramienta esencial para la recolección de datos, sino también en un recurso clave para profundizar en el análisis y comprensión de las variables investigadas.



3.7.2. Instrumento.

Cuestionario

Bernal (2010) concibe el cuestionario como una herramienta meticulosamente elaborada compuesta por preguntas estratégicamente formuladas para recolectar datos esenciales, dirigidos a cumplir con los propósitos delineados en un proyecto investigativo. Esta herramienta se configura como un esquema formalizado que busca adquirir información pertinente de la unidad de análisis, la cual constituye el núcleo y el objeto de estudio del problema investigativo en cuestión. La metodología para la aplicación de dicho cuestionario se orienta hacia un enfoque auto-administrado, según lo señalado por Hernández-Sampieri y Mendoza (2019), permitiendo que los participantes, en este caso estudiantes, completen el cuestionario por sí mismos. Este proceso se caracteriza por emplear preguntas de selección cerrada, donde las opciones de respuesta se estructuran a través de una escala de valoración tipo Likert, facilitando así una estandarización en la recopilación de las respuestas.

En el ámbito específico de la "Innovación pedagógica", se ha diseñado un conjunto de 18 ítems siguiendo la adaptación propuesta por Coello (2020), los cuales se distribuyen equitativamente en tres dimensiones clave: didáctica, fundamentación teórica y fomento del aprendizaje autónomo, asignando seis ítems a cada una de estas áreas. La evaluación de las respuestas se realiza mediante la escala Likert, que articula un rango de asentimiento que va desde "Totalmente de acuerdo" hasta "Totalmente en desacuerdo", facilitando así una cuantificación del grado de concordancia de los participantes con los ítems propuestos.



Para abordar la variable "competencia digital", se ha optado por el Marco común de competencia digital docente propuesto por el INTEF (2017), configurando un instrumento compuesto por 35 ítems que buscan explorar diversas facetas de la competencia digital en el contexto educativo. Al igual que en el caso anterior, la medición de las dimensiones se lleva a cabo a través de la escala de Likert, no obstante, en esta ocasión se ajusta la terminología de los rangos para reflejar niveles de competencia que van desde "Nada" hasta "Mucho", proporcionando un marco evaluativo que permite discernir el nivel de habilidad digital de los docentes en el espectro educativo.

Esta estructura metodológica y evaluativa, alineada con los principios de coherencia y sistematicidad propios de la investigación académica, posibilita una recolección de datos rigurosa y una interpretación precisa de las variables en estudio, fundamentales para la obtención de conclusiones válidas y la generación de conocimiento significativo en el ámbito de la innovación pedagógica y la competencia digital.

3.8. Validez y confiabilidad

3.8.1. Validación

Mejía (2005) destaca la validez como una propiedad esencial de cualquier instrumento de evaluación, enfatizando su importancia en asegurar que dichas herramientas midan con exactitud el constructo para el cual fueron diseñadas. La validez, en este sentido, es sinónimo de precisión, exactitud y fiabilidad en la medición, subrayando la necesidad de que los instrumentos reflejen con fidelidad las dimensiones específicas de las variables de interés. Una prueba sin validez pierde su propósito y relevancia, ya que falla en



proporcionar una representación auténtica y significativa del fenómeno estudiado.

3.8.2. Confiabilidad

De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2019), la fiabilidad, también conocida como confiabilidad, de un instrumento de investigación se refiere a su capacidad para generar resultados consistentes y uniformes, independientemente de las múltiples aplicaciones realizadas dentro de una muestra o en diferentes contextos. Este atributo es fundamental para garantizar la precisión de los datos recopilados y para sustentar la validez de las conclusiones derivadas del estudio.

Una forma popular de comprobar la fiabilidad de una herramienta es mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Esta medida ayuda a determinar la coherencia entre las piezas de la herramienta, es decir, el grado en que los ítems que lo componen están interrelacionados y contribuyen coherentemente al constructo que se pretende evaluar. La fórmula del Alfa de Cronbach se basa en la variabilidad de las respuestas y en la correlación entre los ítems, proporcionando así un indicador que permite estimar el nivel de homogeneidad del instrumento.

El coeficiente Alfa de Cronbach oscila entre 0 y 1, donde valores más próximos a 1 representan una mayor consistencia interna y, por ende, una mayor fiabilidad del instrumento. En términos prácticos, este coeficiente no solo asegura que los ítems trabajan de manera conjunta hacia la medición del fenómeno, sino que también fortalece la confianza en los datos obtenidos,

permitiendo que los resultados sean interpretados con mayor seguridad y rigor metodológico.

$$\alpha = \left[\frac{k}{k-1} \right] \left[1 - \frac{\sum_{i=1}^k S_i^2}{S_t^2} \right]$$

Dónde:

- S_i^2 es la varianza del ítem i ,
- S_t^2 es la varianza de los valores totales observados y
- k es el número de preguntas o ítems.

3.9. Diseño de contrastación de hipótesis

Correlación de Rho de Spearman

La elección de utilizar una prueba no paramétrica se basa en el hecho de que las variables en consideración son de naturaleza cualitativa y presentan una estructura ordinal. En otras palabras, se opta por una prueba no paramétrica cuando las características analizadas no siguen una distribución específica y se presentan en una escala de ordenamiento, lo que implica que la magnitud de las diferencias entre los valores es relevante, pero la distancia exacta entre ellos no se puede cuantificar de manera precisa. Este enfoque se utiliza para abordar situaciones en las que no se cumplen los supuestos de normalidad o de homogeneidad de varianzas, permitiendo así una evaluación estadística robusta en el caso de variables cualitativas ordinales.



La fórmula es la siguiente:

$$r_s = 1 - \frac{6\sum d_i^2}{n(n^2 - 1)}$$

Donde:

r_s = Coeficiente de correlación por rangos de Spearman

d = Diferencia entre los rangos (X menos Y)

n = Número de datos



CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Análisis descriptivo

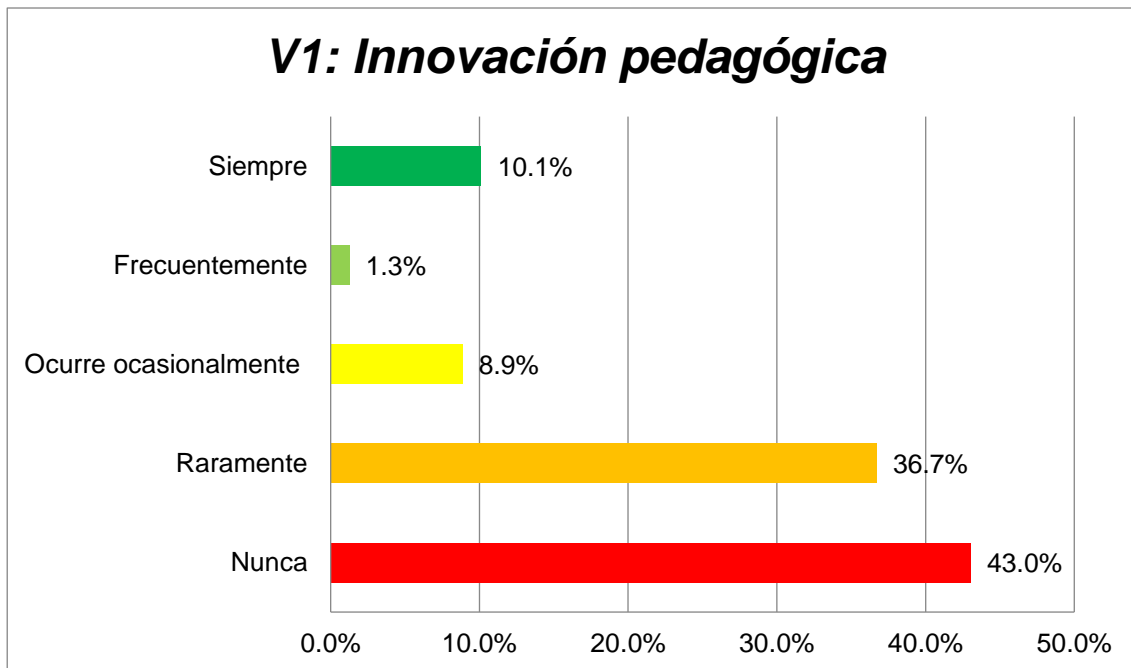
4.1.1. Resultado descriptivo de la variable de innovación pedagógica

Tabla 4

Análisis descriptivo de la variable 1: Innovación pedagógica

| Escala de valoración | F. | % |
|-----------------------------|-----------|-------------|
| Nunca (1) | 17 | 43.0% |
| Raramente (2) | 15 | 36.7% |
| Ocurre ocasionalmente (3) | 4 | 8.9% |
| Frecuentemente (4) | 1 | 1.3% |
| Siempre (5) | 4 | 10.1% |
| Total | 41 | 100% |

Nota: elaboración propia.

Figura 1*Análisis descriptivo de la variable de innovación pedagógica*

Nota: elaboración propia.

Interpretación: El comportamiento de la muestra analizada sugiere que una mayor parte de los profesores se localizan hacia los niveles bajos de la escala de valoración sobre el uso de las tecnologías por los docentes en la educación, lo que demostraría una carencia de empleo de formas innovadoras en su ejercicio profesional. En concreto, el 43.0% (17 docentes) precisan que nunca emplean estrategias educativas innovadoras, mientras que el 36.7% (15 docentes) confesaron que lo hacen muy esporádicamente, lo que en total significa el 79.7%. En el otro extremo hay, no obstante, un 10.1% (4 docentes) que explicó que siempre incorpora esta metodología, y solamente un 1.3% (1 docente), que lo hace con frecuencia. De estas, el 8.9% (4 docentes) respondieron que estas actividades se ejecutan de manera esporádica. Estos resultados reflejan una tendencia



negativa en el uso de herramientas didácticas más activas y de manipulación de los recursos digitales.

El alto porcentaje de resultados inadecuados en la escala de valoración podría atribuirse a una serie de factores contextuales y estructurales. Primero, el bajo nivel de capacitación en habilidades digitales de los docentes, que se destaca en el contexto del documento, es un gran impedimento para la innovación. Asimismo, la brecha tecnológica que caracteriza a las instituciones educativas en Cojata, como la falta de acceso suficiente a recursos tecnológicos y conectividad, lo agrava aún más. Además, la tendencia de algunos educadores a resistir el cambio, una alta carga de trabajo y la falta de motivación institucional pueden explicar esta ausencia de prácticas innovadoras. Además, casi no hay políticas educativas que alienten a los docentes a recibir la capacitación necesaria en tecnología, lo que junto con la falta de marcos institucionales es una barrera para la innovación pedagógica, particularmente en entornos rurales.

Estos resultados se perfeccionan desde una lógica que se aproxima a las restricciones que la pedagogía crítica Freiriana manifiesta y que hace aparecer una necesidad profunda de una educación transformadora que, en este caso, por lo que se acaba de exponer, parece estar supeditada a esas limitaciones estructurales. Asimismo, desde la perspectiva de un pedagogo, citando a Piaget y Vygotsky, se sostiene que el avance en pedagogía requiere de un contexto de enseñanza en donde los alumnos tengan posibilidades de ser verdaderos logísticos, lo que es imposible en ausencia de un docente preparado y de medios tecnológicos.

Tabla 5

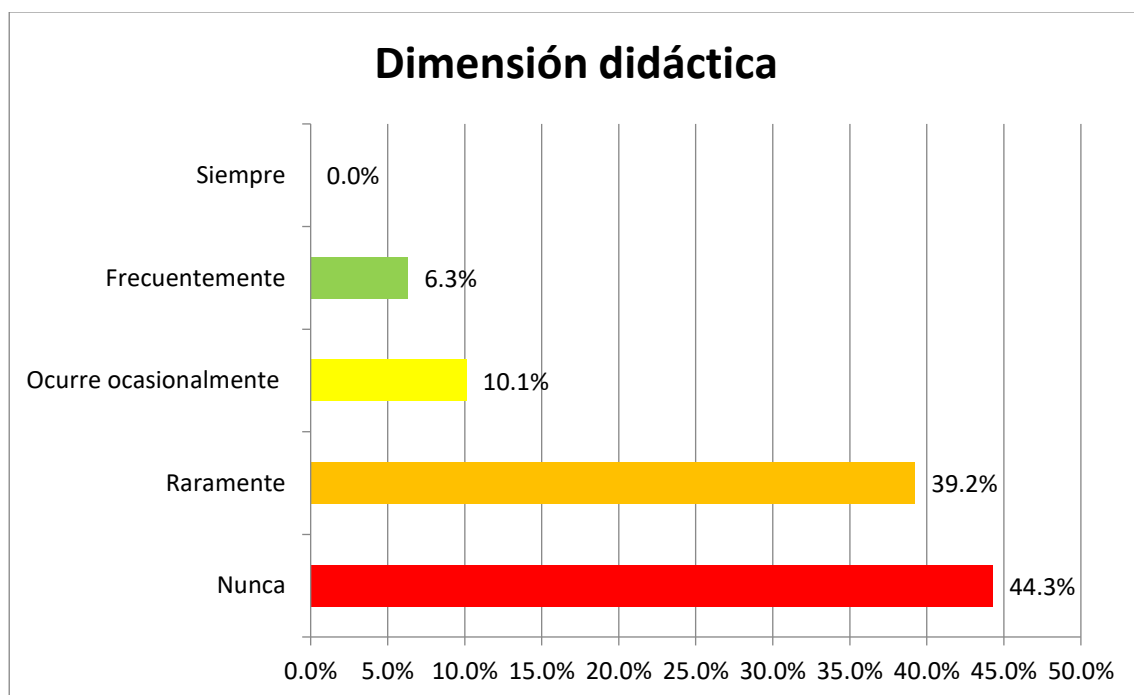
Análisis descriptivo de la dimensión didáctica de la variable de innovación pedagógica

| Escala de valoración | F. | % |
|---------------------------|-----------|-------------|
| Nunca (1) | 18 | 44.3% |
| Raramente (2) | 16 | 39.2% |
| Ocurre ocasionalmente (3) | 4 | 10.1% |
| Frecuentemente (4) | 3 | 6.3% |
| Siempre (5) | 0 | 0.0% |
| Total | 41 | 100% |

Nota: elaboración propia.

Figura 2

Análisis descriptivo de la dimensión didáctica de la variable de innovación pedagógica



Nota: elaboración propia.



Interpretación: La descripción del análisis didáctico señala que una gran parte de los docentes se encuentran en las zonas más bajas de la escala. En detalle, el 44,3% (18 docentes) sostiene que nunca emplean estrategias didácticas innovadoras y el 39,2% (16 docentes) se atrevió a decir que raras veces las aplica. Sumando en conjunto, estas cifras son el 83,5% de los participantes, y provienen de quienes tienen una baja intención o capacidad de integración de prácticas didácticas transformadoras. Sin embargo, a la vez hay un 14,4% (4 docentes) que indican que estas prácticas ocurren ocasionalmente, y apenas un 6,3% (3 docentes) que tilde que las aplica con cierta frecuencia, para que, 0% del total de los participantes declare que las implementa más de una vez. Este panorama revela un déficit preocupante en la adopción de enfoques didácticos creativos.

La explicación para estos resultados puede estar conectada a las inadecuadas competencias docentes enfocadas en la innovación en la formación de educación de las instituciones rurales anticipadas y la falta de capacitación continua. La falta de recursos tecnológicos apropiados y su capacitación correspondiente desempeña un papel significativo en este problema. Otros factores culturales, como la falta de disposición para adoptar nuevos enfoques y la aversión a las técnicas de enseñanza modernas, también parecen tener un papel. Este tipo de barreras estructurales y culturales siguen siendo un gran desafío para lograr un cambio pedagógico más dinámico, más adecuado para el siglo XXI y que reduzca enormemente las posibilidades de ofrecer prácticas de aprendizaje innovadoras y significativas.



Tabla 6

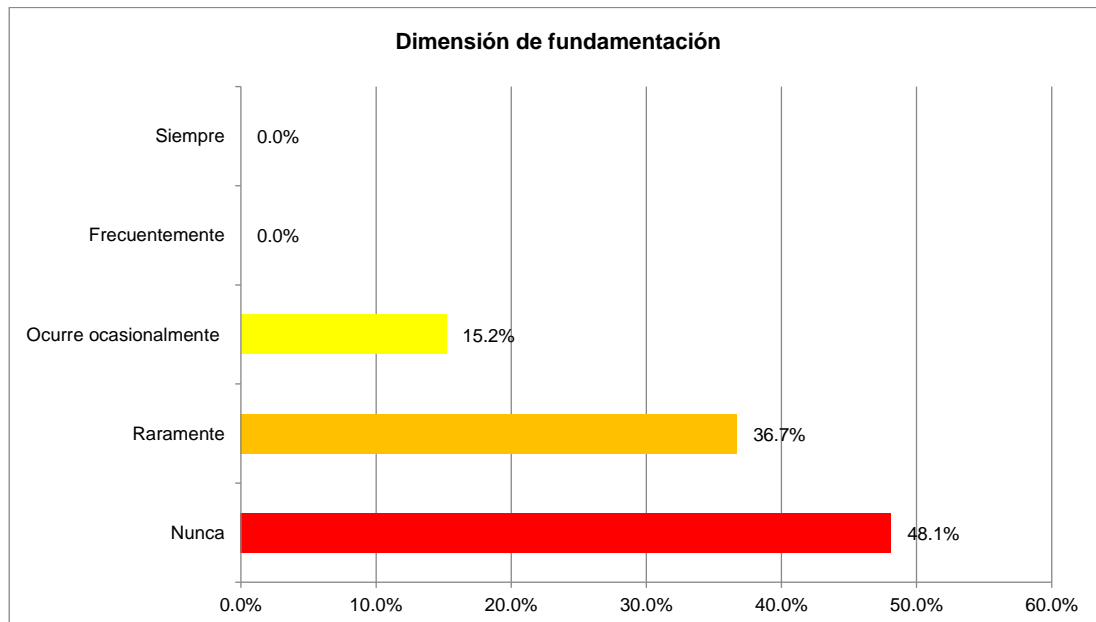
Análisis descriptivo de la dimensión de fundamentación de la variable de innovación pedagógica

| Escala de valoración | F. | % |
|---------------------------|-----------|-------------|
| Nunca (1) | 20 | 48.1% |
| Raramente (2) | 15 | 36.7% |
| Ocurre ocasionalmente (3) | 6 | 15.2% |
| Frecuentemente (4) | 0 | 0.0% |
| Siempre (5) | 0 | 0.0% |
| Total | 41 | 100% |

Nota: elaboración propia.

Figura 3

Análisis descriptivo de la dimensión de fundamentación de la variable de innovación pedagógica



Nota: elaboración propia.



Interpretación: Los resultados del análisis de la dimensión de fundamentación de la innovación pedagógica revelan una predominancia de niveles bajos en la implementación de conocimientos teóricos y su conexión con la práctica pedagógica. Un 48.1% (20 docentes) afirmó que nunca emplea fundamentaciones pedagógicas innovadoras en sus estrategias de enseñanza, mientras que un 36.7% (15 docentes) indicó que rara vez lo hace. Estas cifras suman un alarmante 84.8%, lo que refleja una carencia significativa en el uso de fundamentos teóricos en el diseño y ejecución de prácticas educativas. En contraposición, solo un 15.2% (6 docentes) mencionó que esta práctica ocurre ocasionalmente, mientras que ningún docente reportó emplear fundamentaciones pedagógicas con frecuencia (0.0%) ni de manera constante (0.0%).

El bajo nivel observado en esta dimensión puede atribuirse a múltiples factores. Entre ellos destaca la insuficiencia en la formación académica de los docentes, especialmente en la actualización y aplicación de teorías pedagógicas contemporáneas. Asimismo, la carencia de programas de desarrollo profesional enfocados en la relación entre teoría y práctica podría estar limitando el potencial innovador del personal docente. Otro factor importante puede ser la falta de incentivos institucionales para promover el uso de enfoques teóricos como base para la innovación, lo que genera una preferencia por métodos tradicionales, que no exigen una profundización conceptual.

Desde un marco teórico, estos resultados contrastan con las ideas planteadas por las teorías pedagógicas como la constructivista y la crítica. La teoría constructivista enfatiza la necesidad de que los docentes integren fundamentos teóricos en sus estrategias, permitiendo que los estudiantes construyan activamente su conocimiento. Por su parte, la pedagogía crítica de



Freire subraya que la fundamentación teórica es esencial para que los educadores diseñen prácticas que fomenten la reflexión crítica y el empoderamiento de los estudiantes. Además, autores como Coello (2020) destacan que una sólida fundamentación teórica permite la creación de propuestas pedagógicas más coherentes y efectivas. En este sentido, el déficit observado evidencia una desconexión entre las bases teóricas y su aplicación práctica, lo que subraya la necesidad urgente de reforzar la capacitación docente en este ámbito para promover una educación más significativa y contextualizada.

Tabla 7

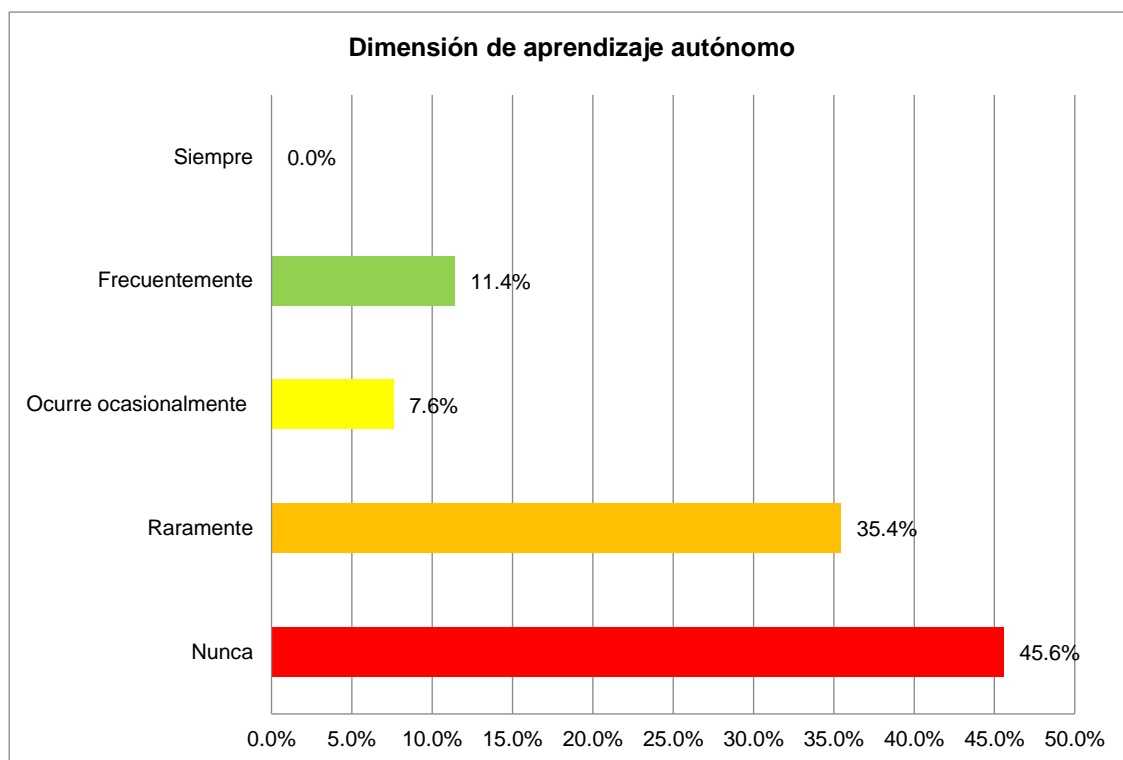
Análisis descriptivo de la dimensión de aprendizaje autónomo de la variable de innovación pedagógica

| Escala de valoración | F. | % |
|-----------------------------|-----------|-------------|
| Nunca (1) | 18 | 45.6% |
| Raramente (2) | 15 | 35.4% |
| Ocurre ocasionalmente (3) | 3 | 7.6% |
| Frecuentemente (4) | 5 | 11.4% |
| Siempre (5) | 0 | 0.0% |
| Total | 41 | 100% |

Nota: elaboración propia.

Figura 4

Análisis descriptivo de la dimensión de aprendizaje autónomo de la variable de innovación pedagógica



Nota: elaboración propia.



Interpretación: Los resultados obtenidos para la dimensión de aprendizaje autónomo muestran una tendencia predominante hacia niveles bajos de implementación. El 45.6% de los docentes (18 individuos) indicó que nunca promueve estrategias que fomenten el aprendizaje autónomo en sus estudiantes, mientras que el 35.4% (15 docentes) señaló hacerlo rara vez. Estos porcentajes suman un preocupante 81.0% del total, lo que evidencia una marcada ausencia de metodologías que incentiven la independencia y autogestión en el aprendizaje de los estudiantes. Por otro lado, un 7.6% (3 docentes) indicó que esta práctica ocurre ocasionalmente, y un 11.4% (5 docentes) afirmó que la promueve con frecuencia. Sin embargo, ningún docente (0.0%) manifestó fomentar este enfoque de manera constante, lo que subraya una debilidad estructural en la promoción del aprendizaje autónomo.

Está limitada promoción puede deberse a la falta de capacitación docente en metodologías activas que integren estrategias de aprendizaje autónomo, como el aprendizaje basado en proyectos o el aprendizaje colaborativo. Además, la implementación de estas estrategias requiere un conocimiento avanzado y un compromiso con la planificación educativa que muchos docentes, debido a barreras estructurales o falta de incentivos, no tienen la posibilidad de desarrollar. Otro aspecto relevante es la predominancia de modelos educativos tradicionales que centran el aprendizaje en la transmisión de conocimientos por parte del docente, dejando escaso margen para que los estudiantes asuman un rol proactivo en su formación.

4.1.2. Resultado descriptivo de la variable de competencias digitales

Tabla 8

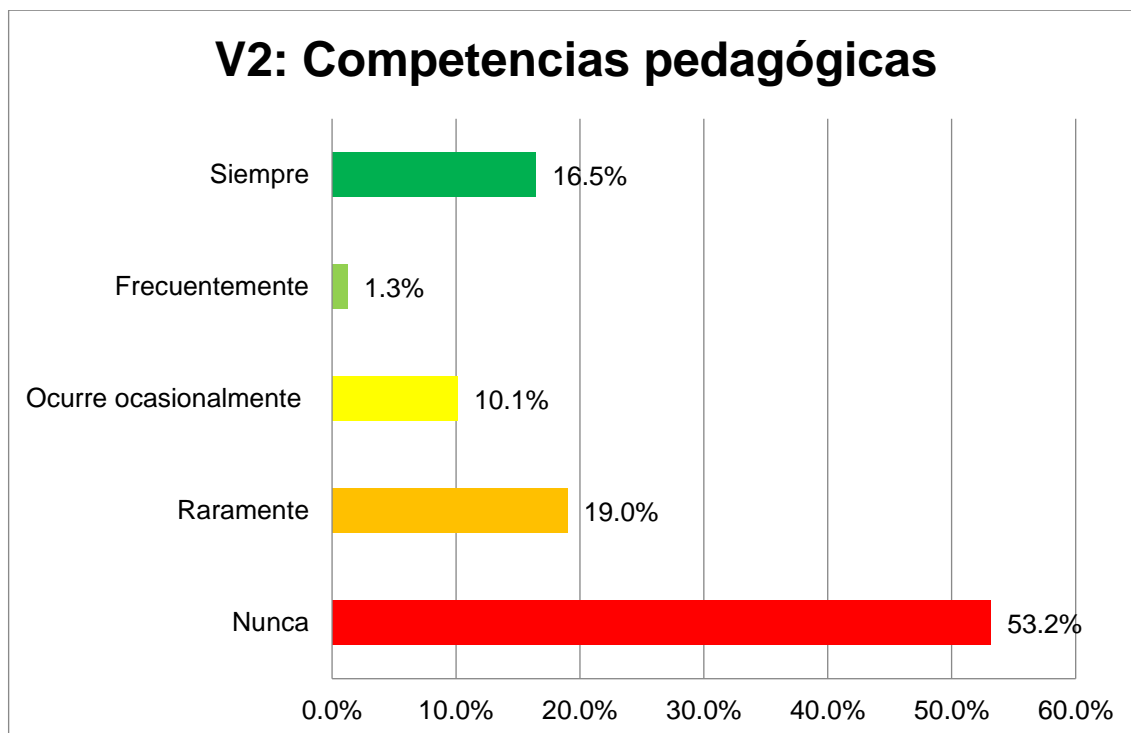
Análisis descriptivo de la variable de competencias digitales

| Escala de valoración | F. | % |
|---------------------------|-----------|-------------|
| Nunca (1) | 21 | 53.2% |
| Raramente (2) | 8 | 19.0% |
| Ocurre ocasionalmente (3) | 4 | 10.1% |
| Frecuentemente (4) | 1 | 1.3% |
| Siempre (5) | 7 | 16.5% |
| Total | 41 | 100% |

Nota: elaboración propia

Figura 5

Análisis descriptivo de la variable de competencias digitales



Nota: elaboración propia



Interpretación: Los resultados del análisis descriptivo de la variable de competencias digitales reflejan una notable limitación en la integración de estas habilidades entre los docentes evaluados. Más de la mitad de los participantes, un 53.2% (21 docentes), afirmó que nunca utiliza competencias digitales en su práctica educativa, mientras que un 19.0% (8 docentes) indicó hacerlo rara vez. Esto significa que el 72.2% de los docentes demuestra una mínima o nula utilización de tecnologías digitales, lo que evidencia una barrera significativa en la implementación de estrategias pedagógicas basadas en herramientas tecnológicas. En contraposición, un 16.5% (7 docentes) señaló que emplea estas competencias de manera constante, mientras que un 1.3% (1 docente) reportó utilizarlas frecuentemente y un 10.1% (4 docentes) indicó que su uso ocurre ocasionalmente.

Este panorama puede estar influenciado por diversas causas. La principal es la carencia de formación profesional específica en el uso pedagógico de herramientas digitales, algo recurrente en contextos rurales. La falta de infraestructura tecnológica adecuada, como acceso a internet y dispositivos electrónicos, también limita la posibilidad de aplicar competencias digitales en el aula. Adicionalmente, se identifica una falta de políticas educativas integrales que promuevan el desarrollo de estas habilidades, lo que genera resistencia al cambio y dependencia de metodologías tradicionales. El entorno cultural y la poca percepción del valor añadido que la tecnología puede aportar al proceso de enseñanza-aprendizaje agravan aún más esta problemática.

Desde el punto de vista teórico, los resultados contrastan con las directrices del Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017), que destaca que las competencias digitales son fundamentales para mejorar la calidad de la



enseñanza y preparar a los estudiantes para las demandas del siglo XXI. Además, las teorías de la alfabetización digital enfatizan la importancia de que los docentes sean no solo consumidores, sino también creadores de contenido digital, fomentando el aprendizaje activo y significativo. Por otro lado, la teoría de la innovación de Rogers (2003) subraya que la adopción de tecnologías en la práctica docente depende de la percepción de su utilidad y la disponibilidad de soporte organizacional, ambos elementos deficientes en el contexto evaluado. Estos hallazgos sugieren la necesidad urgente de capacitar a los docentes en competencias digitales y proporcionarles recursos adecuados para garantizar su implementación efectiva, permitiendo así una enseñanza más relevante y adaptada a las exigencias contemporáneas.

Tabla 9

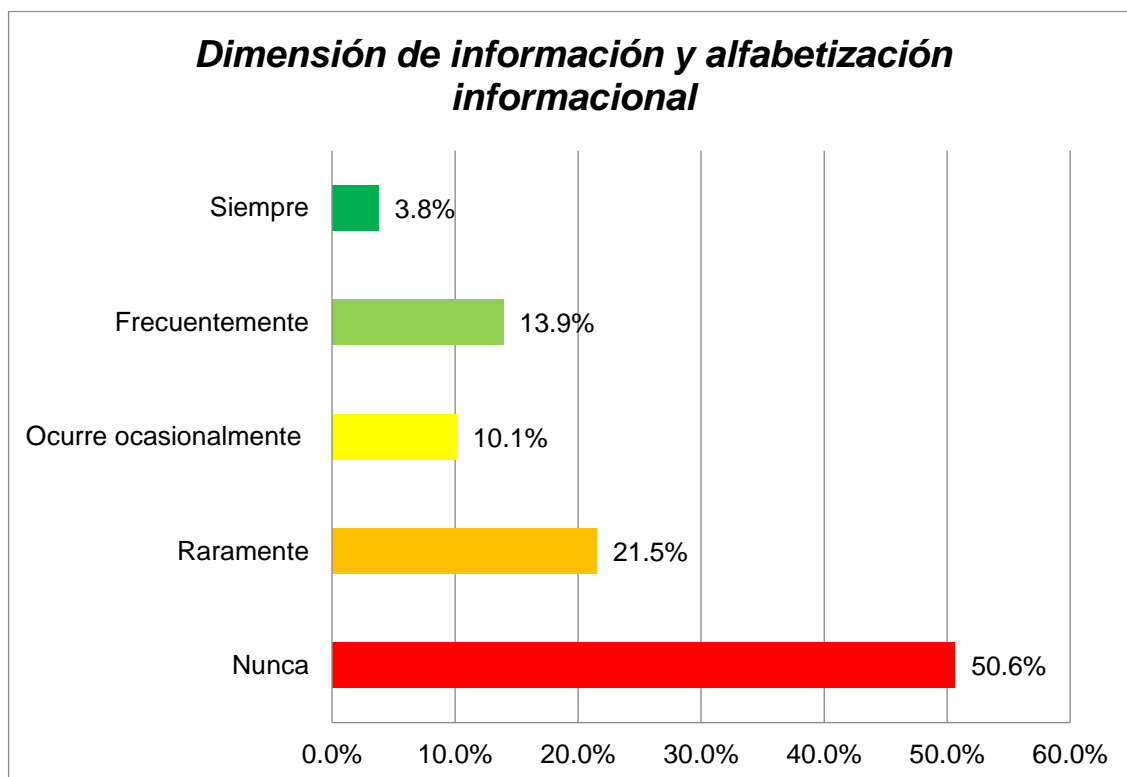
Análisis descriptivo de la dimensión de información y alfabetización informacional de la variable de competencias digitales

| Escala de valoración | F. | % |
|-----------------------------|-----------|-------------|
| Nunca (1) | 20 | 50.6% |
| Raramente (2) | 9 | 21.5% |
| Ocurre ocasionalmente (3) | 4 | 10.1% |
| Frecuentemente (4) | 6 | 13.9% |
| Siempre (5) | 2 | 3.8% |
| Total | 41 | 100% |

Nota: elaboración propia

Figura 6

Análisis descriptivo de la dimensión de información y alfabetización informacional de la variable de competencias digitales



Nota: elaboración propia



Interpretación: El análisis descriptivo de la dimensión de información y alfabetización informacional evidencia una clara deficiencia en el desarrollo de estas competencias entre los docentes evaluados. Un 50.6% (20 docentes) afirmó que nunca utiliza estrategias relacionadas con la búsqueda, organización y evaluación crítica de la información digital, mientras que un 21.5% (9 docentes) indicó que lo hace rara vez. En conjunto, estos resultados reflejan que un 72.1% de los docentes se encuentra en los niveles más bajos de la escala, lo que pone de manifiesto una falta de alfabetización digital básica. En contraste, solo un 3.8% (2 docentes) reportó emplear estas competencias siempre, un 13.9% (6 docentes) las utiliza frecuentemente y un 10.1% (4 docentes) lo hace ocasionalmente. Estas cifras muestran un panorama preocupante respecto al manejo de información en entornos digitales.

Las causas de estos resultados pueden atribuirse principalmente a la falta de formación en competencias digitales básicas, lo cual impide que los docentes desarrollen habilidades esenciales para la gestión efectiva de información en un entorno digital. Además, en contextos rurales como el evaluado, la carencia de acceso a recursos tecnológicos y conectividad exacerba este problema. También influye la ausencia de programas de desarrollo profesional que promuevan la alfabetización informacional como un componente clave de la práctica pedagógica, lo que perpetúa el uso de metodologías tradicionales basadas exclusivamente en recursos físicos.

Tabla 10

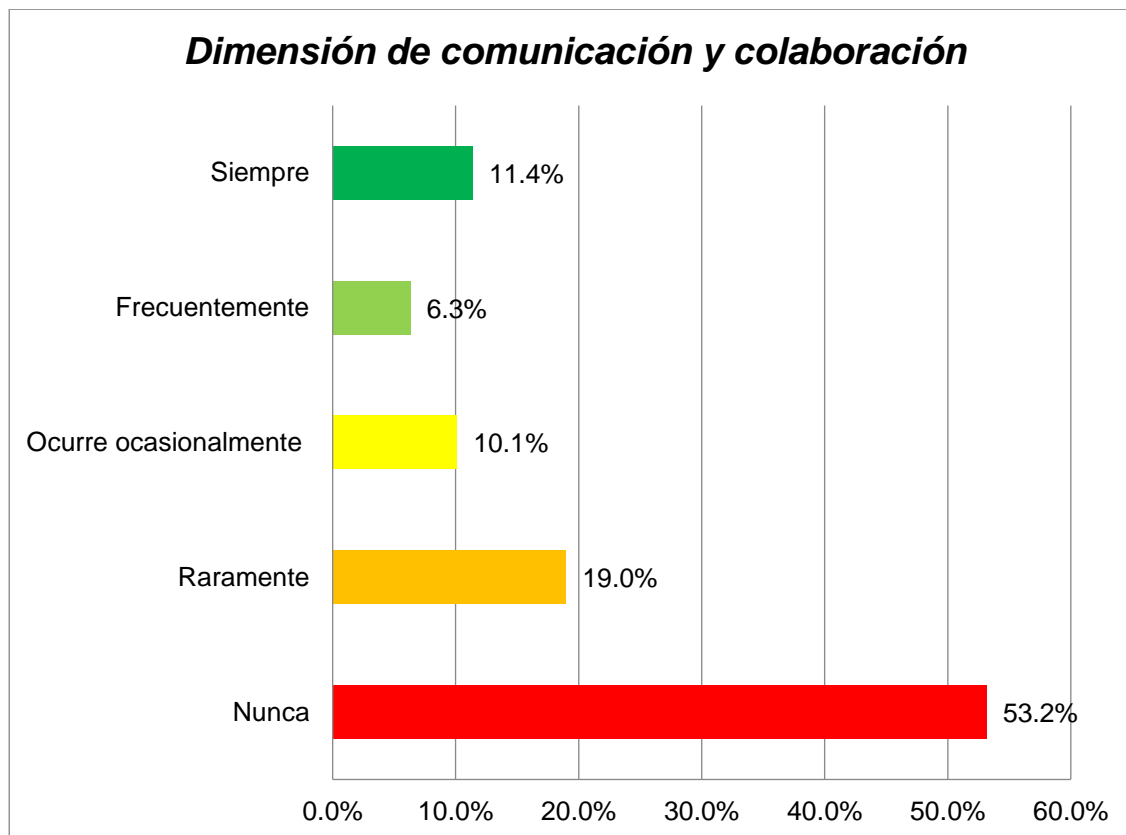
Análisis descriptivo de la dimensión de comunicación y colaboración de la variable de competencias digitales

| Escala de valoración | F. | % |
|---------------------------|-----------|-------------|
| Nunca (1) | 21 | 53.2% |
| Raramente (2) | 8 | 19.0% |
| Ocurre ocasionalmente (3) | 4 | 10.1% |
| Frecuentemente (4) | 3 | 6.3% |
| Siempre (5) | 5 | 11.4% |
| Total | 41 | 100% |

Nota: elaboración propia

Figura 7

Análisis descriptivo de la dimensión de comunicación y colaboración de la variable de competencias digitales



Nota: elaboración propia



Interpretación: El análisis descriptivo de la dimensión de comunicación y colaboración pone en evidencia una marcada deficiencia en el uso de estas competencias entre los docentes evaluados. Más de la mitad, un 53.2% (21 docentes), señaló que nunca utiliza herramientas digitales para fomentar la comunicación y el trabajo colaborativo, mientras que un 19.0% (8 docentes) afirmó hacerlo rara vez. Esto suma un 72.2% del total en los niveles más bajos de la escala, lo que indica una falta significativa de interacción y colaboración digital. En contraste, un 11.4% (5 docentes) afirmó que siempre utiliza estas competencias, un 6.3% (3 docentes) las emplea con frecuencia, y un 10.1% (4 docentes) lo hace ocasionalmente, evidenciando un grupo minoritario que ha integrado estas habilidades en su práctica educativa.

Las causas de estos resultados pueden estar relacionadas con la limitada formación en el uso de tecnologías colaborativas, como plataformas de aprendizaje virtual y herramientas de comunicación digital. En contextos rurales, donde los recursos tecnológicos son escasos y la conectividad es limitada, los docentes enfrentan barreras significativas para implementar estas competencias. Asimismo, la falta de programas de capacitación continua que destaquen la importancia de la colaboración en entornos digitales dificulta su adopción. Además, factores culturales y organizacionales, como la resistencia al cambio y la falta de apoyo institucional, agravan esta situación.

Tabla 11

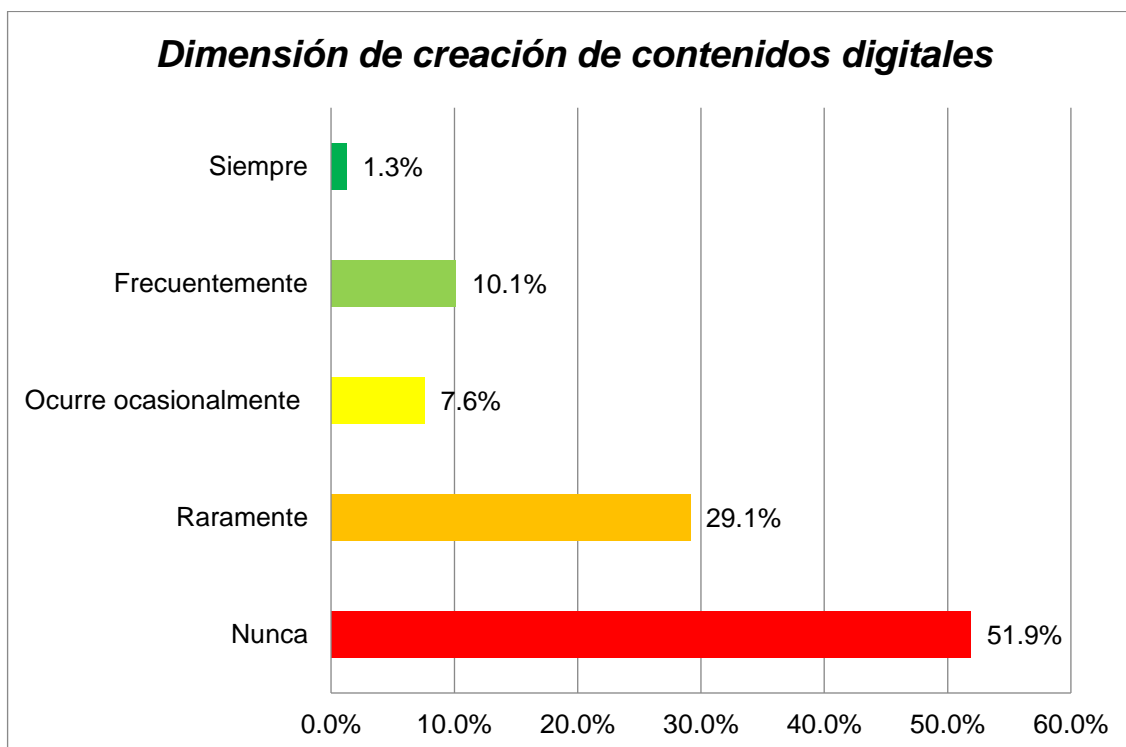
Análisis descriptivo de la dimensión de creación de contenidos digitales de la variable de competencias digitales

| Escala de valoración | F. | % |
|-----------------------------|-----------|-------------|
| Nunca (1) | 21 | 51.9% |
| Raramente (2) | 12 | 29.1% |
| Ocurre ocasionalmente (3) | 3 | 7.6% |
| Frecuentemente (4) | 4 | 10.1% |
| Siempre (5) | 1 | 1.3% |
| Total | 41 | 100% |

Nota: elaboración propia

Figura 8

Análisis descriptivo de la dimensión de creación de contenidos digitales de la variable de competencias digitales



Nota: elaboración propia



Interpretación: Los resultados de la dimensión de creación de contenidos digitales reflejan una marcada limitación en esta competencia entre los docentes evaluados. Más de la mitad, el 51.9% (21 docentes), indicó que nunca produce contenidos digitales, y un 29.1% (12 docentes) declaró que lo hace rara vez, acumulando un preocupante 81.0% en los niveles más bajos de la escala. En contraste, únicamente un 1.3% (1 docente) reportó que siempre genera contenidos digitales, un 10.1% (4 docentes) señaló que lo hace frecuentemente, y un 7.6% (3 docentes) mencionó que esta práctica ocurre ocasionalmente. Estos resultados evidencian una grave carencia en la capacidad de creación de recursos digitales, esenciales para la integración efectiva de tecnologías en el aula.

Las causas detrás de estos resultados pueden estar vinculadas a la insuficiencia de formación docente en el desarrollo de habilidades técnicas y creativas necesarias para la producción de contenidos digitales. Adicionalmente, la limitada disponibilidad de recursos tecnológicos y software especializado en instituciones educativas rurales, junto con la falta de conectividad a internet, exacerbaban esta problemática. También podría influir una falta de valoración de la importancia de la creación de contenidos digitales como un componente clave en la enseñanza, lo que perpetúa un enfoque centrado en recursos tradicionales y no digitales.

Tabla 12

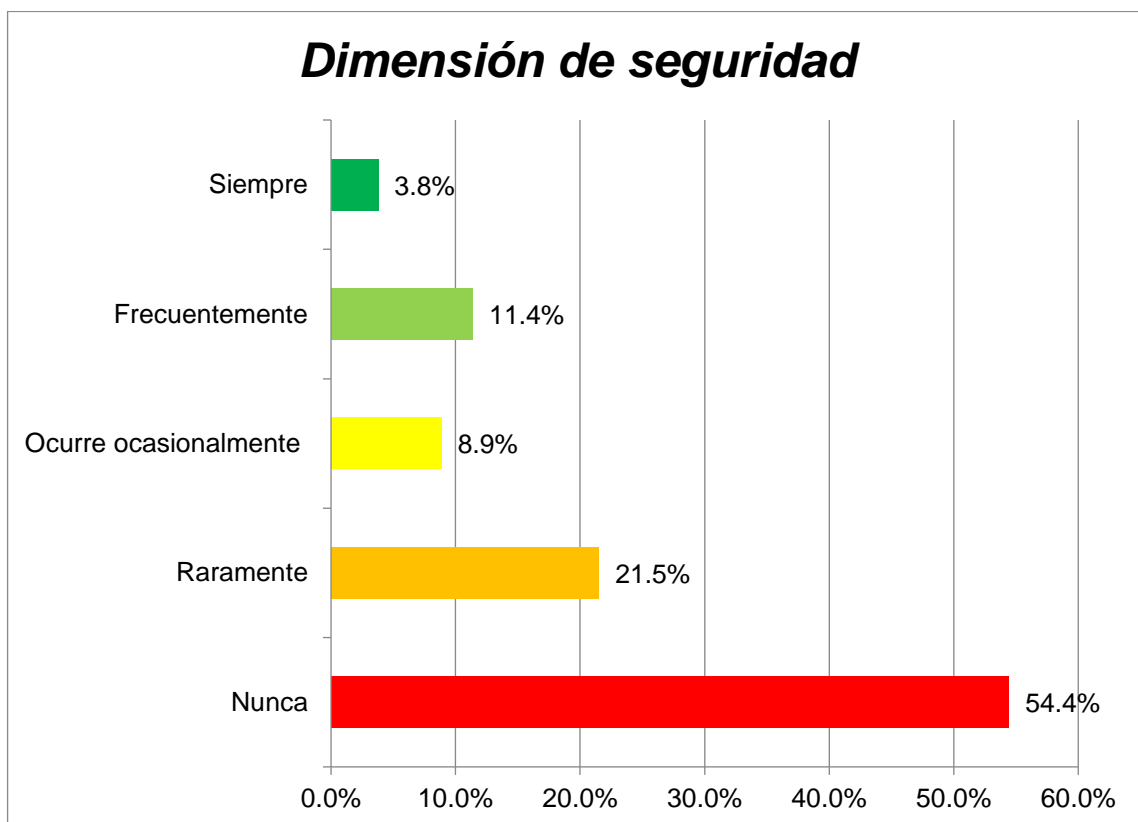
Análisis descriptivo de la dimensión de seguridad de la variable de competencias digitales

| Escala de valoración | F. | % |
|---------------------------|-----------|-------------|
| Nunca (1) | 21 | 54.4% |
| Raramente (2) | 9 | 21.5% |
| Ocurre ocasionalmente (3) | 4 | 8.9% |
| Frecuentemente (4) | 5 | 11.4% |
| Siempre (5) | 2 | 3.8% |
| Total | 41 | 100% |

Nota: elaboración propia

Figura 9

Análisis descriptivo de la dimensión de seguridad de la variable de competencias digitales



Nota: elaboración propia



Interpretación: El análisis descriptivo de la dimensión de seguridad en competencias digitales muestra una preocupación significativa respecto al conocimiento y práctica de medidas de protección digital entre los docentes evaluados. Un 54.4% (21 docentes) señaló que nunca emplea estrategias relacionadas con la protección de datos, la privacidad o la gestión segura de herramientas digitales, mientras que un 21.5% (9 docentes) indicó que rara vez lo hace, lo que representa un 75.9% del total en los niveles más bajos de la escala. Por el contrario, un 3.8% (2 docentes) afirmó que siempre considera la seguridad digital en su práctica educativa, un 11.4% (5 docentes) la utiliza con frecuencia y un 8.9% (4 docentes) indicó que estas prácticas ocurren ocasionalmente. Estos datos reflejan una brecha considerable en la adopción de medidas básicas de seguridad digital en el contexto educativo.

Las causas de este bajo nivel de competencias en seguridad digital pueden estar relacionadas con la falta de formación específica sobre riesgos digitales y la protección de datos en el entorno escolar. Además, la carencia de políticas educativas que promuevan la capacitación en ciberseguridad y la insuficiencia de recursos para implementar estas prácticas pueden contribuir a esta problemática. En entornos rurales, donde los docentes suelen tener acceso limitado a programas de actualización tecnológica, este déficit se agudiza, exponiendo tanto a los educadores como a los estudiantes a riesgos en el entorno digital.

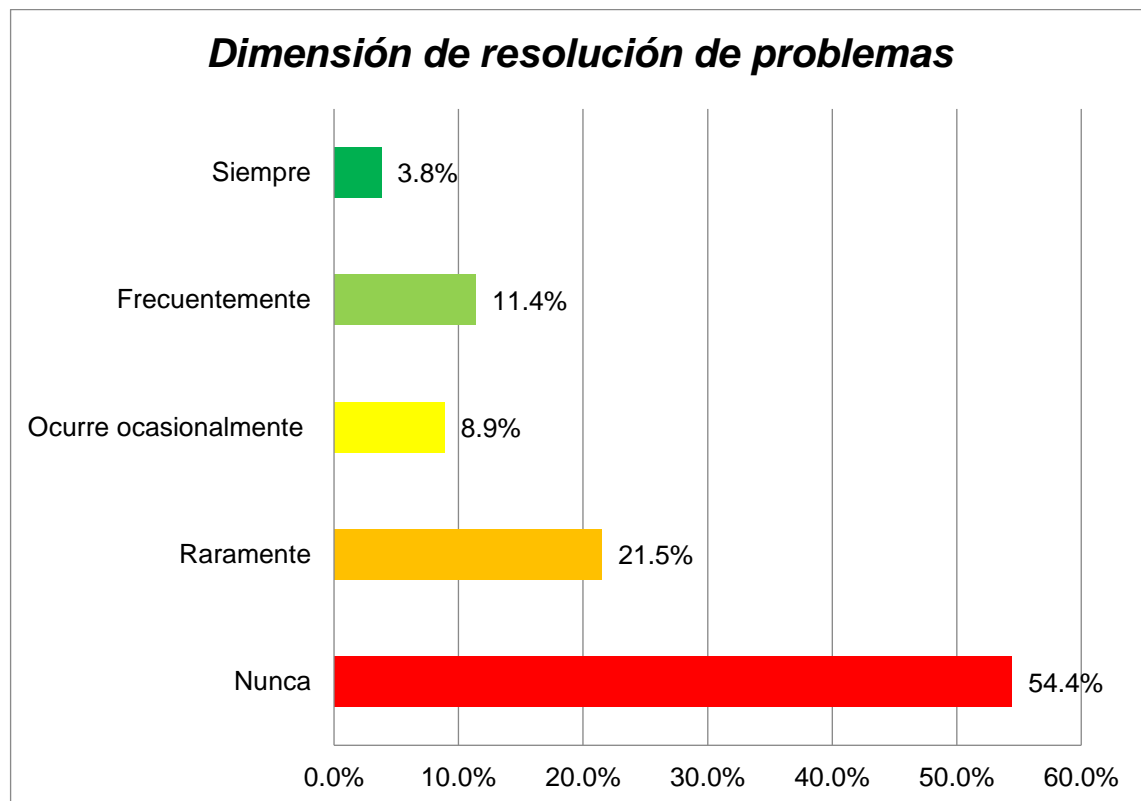
Tabla 13

Análisis descriptivo de la dimensión de resolución de problemas de la variable de competencias digitales

| Escala de valoración | F. | % |
|-----------------------------|-----------|-------------|
| Nunca (1) | 21 | 54.4% |
| Raramente (2) | 9 | 21.5% |
| Ocurre ocasionalmente (3) | 4 | 8.9% |
| Frecuentemente (4) | 5 | 11.4% |
| Siempre (5) | 2 | 3.8% |
| Total | 41 | 100% |

Nota: elaboración propia

Figura 10 *Análisis descriptivo de la dimensión de resolución de problemas de la variable de competencias digitales*



Nota: elaboración propia



Interpretación: El análisis de la dimensión de resolución de problemas en competencias digitales revela una significativa debilidad en esta área entre los docentes evaluados. Un 54.4% (21 docentes) indicó que nunca implementa estrategias digitales para identificar, abordar y resolver problemas, mientras que un 21.5% (9 docentes) manifestó que rara vez lo hace. En conjunto, estos resultados representan un 75.9% de los participantes en los niveles más bajos de la escala, lo que pone de manifiesto una carencia sustancial en la capacidad de aplicar habilidades tecnológicas para resolver situaciones complejas en el entorno educativo. En contraste, un 3.8% (2 docentes) señaló que siempre emplea estas competencias, un 11.4% (5 docentes) las utiliza frecuentemente, y un 8.9% (4 docentes) indicó que estas prácticas ocurren ocasionalmente.

Estas cifras pueden estar asociadas a la falta de formación específica en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas en contextos digitales. Además, la escasez de recursos tecnológicos y el limitado acceso a capacitación en entornos rurales dificultan el aprendizaje y la aplicación de estas competencias. También es probable que exista una falta de integración de la resolución de problemas digitales en las políticas y programas educativos, lo que perpetúa un enfoque basado en la memorización y métodos tradicionales de enseñanza, sin priorizar el desarrollo de habilidades prácticas para abordar desafíos contemporáneos.

4.2. Resultados estadísticos inferenciales

4.2.1. Prueba de normalidad.

Tabla 14

Prueba de normalidad Shapiro-Wilk

| Variables | Shapiro-Wilk | | |
|------------------------|--------------|----|-------|
| | Estadístico | gl | Sig. |
| Innovación pedagógica | 0.155 | 41 | 0.000 |
| Competencias digitales | 0.197 | 41 | 0.000 |

Nota: elaboración propia

Interpretación: La prueba de normalidad aplicada a las variables de este estudio tiene como propósito determinar si los datos recolectados se ajustan a una distribución normal, lo cual es un requisito fundamental para emplear análisis estadísticos paramétricos. El estudio demostró que la mayoría de los elementos que analizamos no se distribuyeron de forma uniforme. Esto se debe a que los valores especiales obtenidos (llamados valores p) fueron menores de 0,05, un valor casi mágico para determinar si algo es inusual. Por ello, tuvimos que abandonar nuestra suposición inicial de que todo era normal y uniforme. Este tipo de resultado, donde los elementos no se distribuyen uniformemente, ocurre con frecuencia cuando solo analizamos unos pocos elementos o cuando clasificamos los elementos en lugar de contarlos con exactitud.

La ausencia de normalidad en las variables excluye la posibilidad de utilizar pruebas paramétricas como el coeficiente de correlación de Pearson, que asume como condición indispensable la normalidad de los datos y la homogeneidad de las varianzas. En su lugar, se optó por métodos no paramétricos, siendo el coeficiente de correlación de Rho de Spearman el más adecuado en este contexto. Este estadístico no requiere que los datos sigan una distribución normal y es particularmente eficaz para examinar relaciones entre variables ordenadas, como

aquellas medidas en escalas ordinales. En este estudio, las variables categorizadas en niveles como "nunca", "rara vez" y "siempre" se ajustan perfectamente a las condiciones que permite analizar el Rho de Spearman, garantizando un enfoque metodológico consistente con la naturaleza de los datos y la finalidad del análisis.

4.2.2. *Contrastación de las hipótesis*

Hipótesis general

Ha: Existe una relación significativa entre la innovación pedagógica y la competencia digital en los docentes de la Institución Educativa Primaria, Juliaca 2024.

Ho: No existe una relación significativa entre la innovación pedagógica y la competencia digital en los docentes de la Institución Educativa Primaria, Juliaca 2024.

Tabla 15

Prueba de hipótesis general entre las variables 1 y 2

| Variable | | Competencia digital |
|-----------------------|-----------------------------|---------------------|
| Innovación pedagógica | Coefficiente de correlación | 0.608 |
| | Sig. (bilateral) | 0.000 |
| | N | 41 |

Nota: elaboración propia

Interpretación: La tabla de resultados de la prueba de hipótesis indica que hay una correlación relevante entre la innovación pedagógica y la competencia digital de los profesores evaluados. El coeficiente de correlación de Spearman que se obtuvo es 0.608, lo que indica una correlación positiva moderada de acuerdo con los parámetros que se han fijado en la interpretación de este coeficiente. Esto



quiere decir que a medida que se aumenta la pedagogía de innovación de los docentes, también se incrementa el nivel de competencia digital y esto se puede desarrollar también a la inversa. Es decir, hay dependencia entre las dos variables: cuanto más se practiquen los enfoques pedagógicos innovadores, más se desarrollaran las competencias digitales.

Esta correlación cuenta con un nivel de significancia de 0.000 (sig 0.000 < 0.05) que permite aceptar la hipótesis alterna (H1) que sugiere el establecimiento de nuevas relaciones en la medición de innovación pedagógica y competencia digital en el contexto de un docente en la Institución educativa Primaria de Juliaca en el año 2024. Esto convierte este resultado en un hecho de gran relevancia en el mundo de la estadística que, una vez más, da credibilidad a esta correlación en los contextos en los que se estudia.

Hipótesis específica 1

Ha: La didáctica de la innovación pedagógica tiene una relación positiva significativa con la competencia digital de docentes de las instituciones educativas del nivel primario.

Ho: La didáctica de la innovación pedagógica no tiene una relación positiva significativa con la competencia digital de docentes de las instituciones educativas del nivel primario.

Tabla 16

Prueba de hipótesis general entre la dimensión de la variable 1 y la variable 2

| Variable | | Competencia digital |
|--|-----------------------------|---------------------|
| La didáctica de la innovación pedagógica | Coefficiente de correlación | 0.601 |
| | Sig. (bilateral) | 0.000 |
| | N | 41 |

Nota: elaboración propia

Interpretación: Los datos consignados en la tabla evidencian una correlación positiva de magnitud moderada entre la dimensión de didáctica de la innovación pedagógica y la competencia digital en los docentes participantes del estudio, con un coeficiente de correlación de Spearman de 0.601. Este coeficiente indica que, a medida que los docentes fortalecen su enfoque didáctico hacia la innovación pedagógica, también incrementan sus competencias digitales, lo que sugiere una relación directa entre ambas variables. Este hallazgo proporciona soporte empírico para la hipótesis alterna (H_a), que plantea la existencia de una relación significativa y positiva entre estos dos factores clave en el contexto educativo.

El grado de significancia obtenido, de 0.000 (Sig. 0.000 < 0.05), refuerza la solidez de los resultados al permitir rechazar la hipótesis nula (H_0), que suponía la inexistencia de una relación significativa entre las variables. Por lo tanto, se acepta la hipótesis alterna, confirmando que la didáctica basada en estrategias pedagógicas innovadoras influye de manera significativa en el fortalecimiento de las competencias digitales en los docentes. Este resultado subraya la relevancia de incorporar prácticas innovadoras en el diseño didáctico como medio eficaz para potenciar las habilidades tecnológicas y, sin duda, destacan su papel crucial en el contexto de la transformación educativa.



Hipótesis específica 2

Ha: La fundamentación en la innovación pedagógica se relaciona positiva y significativamente con la competencia digital de docentes de las instituciones educativas del nivel primario.

Ho: La fundamentación en la innovación pedagógica no se relaciona positiva y significativamente con la competencia digital de docentes de las instituciones educativas del nivel primario.

Tabla 17

Prueba de hipótesis general entre la dimensión de la variable 1 y la variable 2

| Variable | | Competencia digital |
|---|-----------------------------|---------------------|
| La fundamentación en la innovación pedagógica | Coefficiente de correlación | 0.611 |
| | Sig. (bilateral) | 0.000 |
| | N | 41 |

Nota: elaboración propia

Interpretación: De acuerdo con los datos proporcionados en la tabla, existe un nivel de correlación positiva moderada entre la dimensión de innovación pedagógica con sus fundamentos y la competencia digital de los docentes evaluados, con un coeficiente de correlación de Spearman igual a 0.611. Este valor significa que, cuando los docentes tienen fundamentos teóricos más sólidos para sus prácticas innovadoras, hay un aumento en su consideración por sus habilidades digitales. La correlación positiva identificada apoya el argumento de que cuanto mayor sea la integración de principios y bases teóricas en la innovación pedagógica, más robusto será el desarrollo de competencias de tecnología educativa.



El nivel de significancia registrado, 0.000 (Sig. 0.000 < 0.05), permite rechazar la hipótesis nula (H_0), que asumía que no había relación como principios con correlación entre las variables analizadas. Como resultado, es la hipótesis alterna (H_a) la que se acepta, la cual establece que hay una correlación significativa entre el fundamento teórico en la innovación pedagógica y las competencias digitales de los docentes. Este hallazgo, que está respaldado por evidencia estadística, revela la necesidad de una comprensión sólida de los conceptos teóricos como uno de los elementos clave que ayudarán a fortalecer las habilidades de los docentes en el contexto educativo, enfatizando la necesidad de que la teoría informe la innovación en la práctica docente.



Hipótesis específica 3

Ha: El aprendizaje autónomo promovido por la innovación pedagógica se relaciona significativamente con la competencia digital de docentes de las instituciones educativas del nivel primario.

Ho: El aprendizaje autónomo promovido por la innovación pedagógica no se relaciona significativamente con la competencia digital de docentes de las instituciones educativas del nivel primario.

Tabla 18

Prueba de hipótesis general entre la dimensión de la variable 1 y la variable 2

| Variable | | Competencia digital |
|--|----------------------------|---------------------|
| El aprendizaje autónomo promovido por la innovación pedagógica | Coeficiente de correlación | 0.624 |
| | Sig. (bilateral) | 0.000 |
| | N | 41 |

Nota: elaboración propia

Interpretación: Los resultados mostrados en la Tabla muestran una correlación moderada entre el autoaprendizaje estimulado a través de la innovación pedagógica y las calificaciones de los docentes evaluados, que está positivamente correlacionada con un coeficiente de Spearman de 0.624. Los datos indican que a medida que se realizan mayores esfuerzos pedagógicos para promover el grado de libertad para aprender por parte de los aprendices, las competencias digitales de los docentes también mejoran considerablemente. Esta relación indica que mejorar las prácticas que motivan el autoaprendizaje tiene un efecto directo y observable en la adquisición y desarrollo de habilidades tecnológicas.



Las pruebas previas indican que la relación es significativa al afirmar que el nivel de autonomía de los estudiantes influye en el tipo de habilidades digitales que los docentes poseen, pues como se señalaba arriba, la prueba inicial determina la clase de educación que uno recibe en el nivel superior. Estos hallazgos destacan la necesidad de introducir pedagogías que fomenten la autonomía en el aprendizaje. No solo promueven un aprendizaje autogestionado y más participativo, sino que fortalecen las capacidades tecnológicas del docente, permitiéndole interactuar de manera más eficaz y productiva con las herramientas digitales en su práctica educativa.



4.3. Discusión de la investigación

Los resultados de esta investigación trajeron a la luz la posibilidad de determinar la relación existente entre la innovación pedagógica y la competencia digital de los docentes en la Institución Educativa Primaria JNI de Juliaca durante el año 2024. El estudio mostró una correlación moderada positiva (Rho Spearman, 0.608, Sig. 0.000 < 0.05), lo cual es indicativo de que el fortalecimiento de prácticas pedagógicas innovadoras está asociado con mayores competencias digitales de los docentes. Estos hallazgos son similares a los presentados por Mena y Calvopiña (2023), quienes afirmaron que la formación en competencia digital es de gran importancia para la mejora del desempeño del docente.

De manera similar, Fuentes et al. (op. cit.) señalaron que las competencias digitales no solo son un requisito del trabajo del docente, sino que también son una parte integral para la adopción de estrategias novedosas, como herramientas avanzadas que incluyen la realidad aumentada. Este contexto subraya la importancia de trabajar de manera interdisciplinaria en la creación simultánea de habilidades tecnológicas y el uso de métodos pedagógicos novedosos, porque ambos aspectos mejoran y son cruciales para lograr una mejora significativa en la calidad de la educación. Así, la interrelación entre la innovación y las competencias digitales es una respuesta muy eficiente a las necesidades urgentes del sistema educativo actual.

En relación con la didáctica aplicada a la innovación pedagógica y su vínculo con la competencia digital, los resultados obtenidos en el estudio revelan una correlación positiva moderada (Rho de Spearman = 0.601, Sig.



0.000 < 0.05). Este hallazgo refuerza la idea de que un enfoque didáctico innovador contribuye significativamente al desarrollo de competencias digitales en los docentes. Estos resultados están en sintonía con lo señalado por Chuma (2023), quien destacó que la incorporación de herramientas como las pizarras digitales en las prácticas pedagógicas no solo mejora la efectividad de los métodos de enseñanza, sino que también incrementa la motivación de los estudiantes al facilitar una interacción más dinámica.

Por otro lado, Villavicencio (2023) encontró una correlación positiva, aunque de menor magnitud, entre las competencias digitales y las prácticas pedagógicas, subrayando que este vínculo puede fortalecerse mediante programas de formación específicos orientados a mejorar las habilidades tecnológicas y didácticas de los docentes. En conjunto, estos estudios y el presente análisis evidencian que la didáctica innovadora desempeña un papel central en el avance de las capacidades tecnológicas del profesorado, destacándose como un factor clave para integrar de manera efectiva la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en beneficio de la calidad educativa.

En cuanto a la relación entre la fundamentación en la innovación pedagógica y la competencia digital, los resultados muestran una correlación positiva moderada (Rho de Spearman = 0.611, Sig. 0.000 < 0.05), lo cual evidencia que una base teórica sólida en las prácticas pedagógicas está vinculada con el desarrollo de competencias tecnológicas en los docentes. Este hallazgo coincide con las conclusiones de Moreno Moreno (2021), quien destacó que una fundamentación teórica robusta es clave para aprovechar de manera efectiva las tecnologías en el entorno educativo. Asimismo, Ramírez –



Ramírez (2022) resaltó la importancia de una capacitación en herramientas digitales que combine teoría y práctica, especialmente en contextos rurales, para mejorar las estrategias pedagógicas. Los resultados del presente estudio ratifican la relevancia de articular la teoría pedagógica con la integración tecnológica, subrayando que esta vinculación es esencial para maximizar los beneficios en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, en lo referente al aprendizaje autónomo promovido por la innovación pedagógica y su relación con la competencia digital, se observó la correlación más alta entre todas las dimensiones analizadas (Rho de Spearman = 0.624, Sig. 0.000 < 0.05). Este resultado resalta el impacto significativo que tiene el aprendizaje autónomo en el desarrollo de habilidades digitales. Los hallazgos son consistentes con lo señalado por Siguas (2022), quien afirmó que la tecnopedagogía no solo fomenta la autonomía docente, sino que también potencia la implementación de prácticas innovadoras. De manera similar, Fernández (2023) demostró que existe una relación estrecha entre la competencia digital de los docentes y las estrategias de enseñanza orientadas a promover la autonomía en el aprendizaje. Esto refuerza la necesidad de priorizar el aprendizaje autónomo como un componente central de la innovación pedagógica, dado que promueve un uso más efectivo y significativo de las herramientas digitales, contribuyendo al fortalecimiento de las capacidades docentes y a la mejora de la calidad educativa.

CONCLUSIONES

PRIMERA. Se determinó que existe una correlación sustancial y favorable entre la innovación pedagógica y la competencia digital entre educadores de instituciones de educación primaria del distrito de Cojata en el año 2024. Este hallazgo es corroborado por el análisis inferencial, que indica un nivel de significancia ($p = 0,000$, $p < 0,05$) y un coeficiente de correlación ($Rho = 0,608$). En consecuencia, se puede inferir que los educadores que adoptan estrategias pedagógicas innovadoras probablemente mejorarán sus competencias digitales, mejorando así su capacidad para incorporar la tecnología en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

SEGUNDA. Se analizó una relación significativa y positiva entre la didáctica en la innovación pedagógica y la competencia digital en los docentes de las instituciones educativas del nivel primario del distrito de Cojata, 2024. Esto se sustenta en los resultados inferenciales donde ($p = 0.000 < 0.05$ y un $Rho = 0.601$). Esto implica que los docentes que aplican estrategias didácticas innovadoras muestran un mayor desarrollo de habilidades tecnológicas, promoviendo prácticas pedagógicas más dinámicas y tecnológicamente integradas.

TERCERA. Se examinó que existe una relación significativa y positiva entre la fundamentación en la innovación pedagógica y la competencia digital en los docentes de las instituciones educativas del nivel primario del distrito de Cojata, 2024. Esto se evidencia en los resultados



inferenciales donde ($p = 0.000 < 0.05$ y un $Rho = 0.611$). En este contexto, se argumenta que los docentes con una sólida fundamentación teórica en innovación pedagógica tienen una mayor predisposición y capacidad para desarrollar competencias digitales en sus prácticas educativas.

CUARTA. Se determinó que existe una correlación sustancial y positiva entre el aprendizaje autónomo fomentado por la innovación pedagógica y la competencia digital de los educadores de las instituciones educativas primarias del distrito de Cojata para el año 2024. Este hallazgo es corroborado por los análisis inferenciales, que indican un nivel de significancia de ($p = 0,000$), menor al umbral de 0,05, junto con un coeficiente de correlación (Rho) de 0,624. Esto indica que los educadores que promueven el aprendizaje autónomo no solo mejoran su propia competencia digital, sino que también facilitan el desarrollo de estudiantes mejor equipados para navegar los desafíos tecnológicos y educativos contemporáneos..



RECOMENDACIONES

PRIMERA. A los docentes del nivel primario del distrito de Cojata se les recomienda implementar prácticas pedagógicas innovadoras que integren herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, es fundamental que participen en talleres y capacitaciones dirigidos a fortalecer sus competencias digitales, permitiéndoles diseñar estrategias más dinámicas y relevantes para el contexto educativo actual. Esto ayudará a maximizar el impacto de la innovación pedagógica en sus prácticas docentes y en los resultados de aprendizaje de sus estudiantes.

SEGUNDA. A la UGEL-Huancané se le recomienda diseñar e implementar programas formativos que promuevan el desarrollo de estrategias didácticas innovadoras para los docentes del nivel primario en el distrito de Cojata. Estos programas deben incluir el uso de tecnologías educativas, como pizarras digitales y plataformas interactivas, que permitan a los docentes integrar recursos tecnológicos en sus prácticas pedagógicas. Además, se sugiere monitorear el impacto de estas capacitaciones para garantizar que contribuyan al desarrollo de competencias digitales en los docentes.

TERCERA. A los especialistas de la UGEL-Huancané se les recomienda elaborar y supervisar estrategias pedagógicas que refuercen la fundamentación teórica en innovación pedagógica para los docentes del distrito de Cojata. Esto puede lograrse mediante la organización de seminarios especializados, guías prácticas y mentorías que vinculen los fundamentos



teóricos con la implementación tecnológica en el aula. Asimismo, se sugiere realizar un seguimiento continuo para evaluar cómo estas estrategias impactan en el desarrollo de competencias digitales y prácticas pedagógicas de los docentes.

CUARTA. A la Dirección Regional de Educación de Puno (DREPuno) se le recomienda priorizar el desarrollo de políticas educativas que fomenten el aprendizaje autónomo y el fortalecimiento de competencias digitales en los docentes de la región. Esto implica implementar programas integrales que incluyan formación en habilidades tecnológicas y metodologías activas que promuevan la autonomía en el aprendizaje. Además, se sugiere gestionar recursos tecnológicos para las instituciones educativas rurales como las de Cojata, asegurando su acceso y uso eficaz para enfrentar los desafíos educativos contemporáneos.



REFERENCIAS

- Arapa Quispe, J. (2022). Relación entre la competencia digital y el desempeño docente en la Institución Educativa 40061 Estado de Suecia, Arequipa – 2021. *Tesis de Maestría*. Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez, Juliaca. <http://repositorio.uancv.edu.pe/handle/UANCV/9429>
- Arias Gonzáles, J., & Covinos Gallardo, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Arequipa: ENFOQUES CONSULTING EIRL.
- Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación Introducción a la metodología científica* (6 ed.). Caracas: EDITORIAL EPISTEME, C.A.
- Benavides Espiritu, G. (2020). Competencias digitales y desempeño docente en una institución educativa estatal, Villa El Salvador, 2020. *Maestría*. Universidad César Vallejo, Lima. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/47770>
- Bernal Torres, C. (2010). *Metodología de la investigación* (3 ed.). Colombia: PEARSON EDUCACIÓN.
- Cabezas Mejía, E., Andrade Naranjo, D., & Torres Santamaria, J. (2018). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Ecuador: Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE. <http://www.repositorio.espe.edu.ec.com>
- Carrasco Diaz, S. (2008). *METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION CIENTIFICA. Pautas metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación* (2 ed.). EDITORIAL SAN MARCOS E I R LTDA.



Chuma Guevara, M. (2023). *Innovación pedagógica en los docentes del sexto año de educación general básica de la unidad educativa Alberto Enríquez a través del uso de la pizarra digital interactiva*. [Tesis de Maestría, Repositorio Digital Universidad Técnica del Norte].
<http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/12668>

Coello Nugra, N. (2020). *Innovación pedagógica y competencia laboral en una Unidad Educativa de El Empalme, 2020*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/64678>

Cutipa Salluca, W. (2023). *Relación entre la competencia digital docente y la resiliencia en maestros de educación básica regular de la Provincia de Moho - 2022*. [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional del Altiplano].
<https://repositorio.unap.edu.pe/handle/20.500.14082/20788>

Davila Mendoza, D. (2022). *Competencias digitales y práctica pedagógica en el nivel inicial de la Red 06 - UGEL 06, Lima, 2021*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/78195>

Espinoza Casco, R., Sánchez Camargo, M., Velasco Taipe, M., Gónzales Sánchez, A., Romero-Carazas, R., & Mory Chiparra, W. (2023). *Metodología y estadística en la investigación científica* (1 ed.). La Plata : Puerto Madero Editorial Académica. <https://doi.org/https://doi.org/10.55204/PMEA.17>

Fernández Huayta, M. (2023). *Competencia digital docente y estrategias de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Altiplano-Puno, 2022-II*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional del Altiplano].
<https://repositorio.unap.edu.pe/handle/20.500.14082/20428>



Flores Alcos, B. (2023). *Nivel de la competencia digital de los docentes de la Institución Educativa Secundaria Mañazo*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional del Altiplano].

<https://repositorio.unap.edu.pe/handle/20.500.14082/19721>

Fuentes, A., López, J., & Pozo, S. (2019). Análisis de la competencia digital docente: Factor clave en el desempeño de pedagogías activas con realidad aumentada. *Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE)*, 17(2), 27-42. <http://hdl.handle.net/10486/687184>

Garay Puelles, A. (2022). *Innovación pedagógica y políticas educativas en las instituciones educativas del distrito de Rioja-región San Martín, 2022*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo].

<https://hdl.handle.net/20.500.12692/97501>

Hernández Escobar, A., Ramos Rodríguez, M., Placencia López, B., Indacochea Ganchozo, B., Quimis Gómez, A., & Moreno Ponce, L. (2018). *Metodología de la investigación científica*. ÁREA DE INNOVACIÓN Y DESARROLLO, S.L.

<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17993/CcyLI.2018.15>

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. (2019). *Metodología de la investigación: las rutas: cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill educación.

Hilario Huayas, E. (2022). *Trabajo colegiado y competencia digital en docentes de dos instituciones educativas estatales del nivel primario, UGEL 03. Lima, 2022*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo].

<https://hdl.handle.net/20.500.12692/97497>



- H'Ormaycht Meza, R. (2021). *Creencias de los docentes de Educación Básica Regular sobre el desarrollo de su competencia digital*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/18342>
- Llamo Davila, J. (2023). *Gestión administrativa e innovación pedagógica en docentes de tres instituciones educativas públicas, UGEL 04. Lima, 2023*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/122756>
- Machaca Saromo, H. (2023). *Gestión directiva e innovación pedagógica desde la perspectiva docente de tres instituciones educativas públicas, Querocotillo. Cajamarca, 2023*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/120961>
- Mejía Mejía, E. (2005). *Técnicas e instrumentos de investigación*. Unidad de Post Grado de la Facultad de Educación de la UNMSM.
- Mena Hernández, L., & Calvopiña Herrera, L. (2023). *Desarrollo de competencias digitales para el fortalecimiento del desempeño profesional de los docentes. Tesis de Maestría*. Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador . <https://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/4180>
- Miranda Aroni, W. (2023). *Gestión directiva e innovación pedagógica en docentes de tres instituciones educativas, Abancay, Apurímac, 2023*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/123260>
- Muñoz Razo, C. (2011). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. (2 ed.). PEARSON EDUCACIÓN.



Ñaupas Paitán, H., Valdivia Dueñas, M., Palacios Vilela, J., & Romero Delgado, H. (2018). *Metodología de la investigación Cuantitativa - Cualitativa y Redacción de la Tesis* (5 ed.). Ediciones de la U.

Paragua Morales, M., Bustamante Paulino, N., Norberto Chávez, L., Paragua Macuri, M., & Paragua Macuri, C. (2022). *INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Formulación de Proyectos de Investigación y Tesis*. unheval.
<https://www.unheval.edu.pe/portal/wp-content/uploads/2022>

Porta Lazaro, D. (2023). *Gestión directiva e innovación pedagógica de docentes de dos instituciones educativas, Mazamari, Junín, 2023*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/129318>

Ramirez - Ramirez, R. (2022). *Desarrollo de Competencias Digitales en Docentes de la Institución Educativa Rural Samaná*. [Tesis de Maestría, Universidad de Santander]. <https://repositorio.udes.edu.co/handle/001/8326>

Sánchez Caluña, C. (2020). *Innovación pedagógica y competencia laboral en una Unidad Educativa de Guayaquil, 2020*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/83259>

Siguas Flores, C. (2022). *La relación entre la tecnopedagogía y la innovación pedagógica en los docentes del CEBA Víctor Manuel Maúrtua - Ica 2021*. [Tesis de Segunda Especialidad, Universidad Nacional del Altiplano].
<http://repositorio.unap.edu.pe/handle/20.500.14082/18882>

Tacillo Yauli, E. (2016). *Metodología de la investigación científica*. Universidad Jaime Bausate y Meza. <https://hdl.handle.net/20.500.14229/36>



- Tipanluisa Sangucho, F. (2021). Competencias digitales y desempeño docente de la Unidad Educativa Cotopaxi en el marco de la pandemia por Covid-19. *Maestría*. Universidad César Vallejo, Lima. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/67617>
- Vargas Vargas, J. (2022). *Competencias laborales e innovaciones pedagógicas en una institución educativa de Chorrillos*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/96064>
- Vera v., P. (2021). *Manual De Introducción A La Metodología De La Investigación En Psicología*. Autores Editores.
- Vilchez Lezama, E. (2022). Competencias digitales y desempeño docente en la institución educativa emblemática José Antonio Macnamara, Huacho 2021. *Maestría*. Universidad Nacional José Faustino Sanchez Carrión, Huacho. <http://hdl.handle.net/20.500.14067/6864>
- Villavicencio Maldonado, C. (2023). *Competencia digital docente y práctica pedagógica en una institución educativa pública de Huamanga-Ayacucho, 2023*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/124814>
- Vizcaíno Zúñiga, P., Maldonado Palacios , I., & Cedeño Cedeño, R. (2023). Metodología de la investigación científica: guía práctica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4). https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7658



ANEXOS



Anexo 1: Matriz de consistencia

| TÍTULO: INNOVACIÓN PEDAGÓGICA Y COMPETENCIA DIGITAL EN LOS DOCENTES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL PRIMARIO UGEL HUANCANÉ – COJATA, 2024. | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|
| Problema | Objetivos | Marco teórico | Hipótesis | Variable | Metodología |
| <p>Enunciado general</p> <p>¿En qué medida la innovación pedagógica se relaciona con la competencia digital de los docentes de las instituciones educativas del nivel primario del distrito de Cojata 2024?</p> | <p>Objetivo general</p> <p>Evaluar la relación entre la innovación pedagógica y la competencia digital en los docentes de las instituciones educativas del nivel primario del distrito de Cojata, 2024.</p> | <p>1. Antecedentes Internacional</p> <p>En el estudio de Chuma (2023), titulado "Innovación pedagógica en los docentes del sexto año de educación general básica de la Unidad Educativa Alberto Enríquez a través del uso de la pizarra digital interactiva", Los resultados indicaron una mejora en las prácticas pedagógicas y una mayor motivación en los estudiantes, lo que llevó a la conclusión de que el uso efectivo de la tecnología, como la pizarra digital interactiva, contribuye significativamente a la innovación pedagógica.</p> <p>Nacional</p> <p>En el estudio realizado por Villavicencio (2023) denominado "Competencia digital docente y práctica pedagógica en una institución educativa pública de Huamanga-Ayacucho 2023". La investigación concluyó que existe una correlación positiva débil entre ambas variables, evidenciada por un coeficiente de Rho Spearman de 0.278 y una regresión lineal de 0.134, sugiriendo que la relación entre la competencia digital docente y la práctica pedagógica es significativa pero limitada.</p> <p>Regional</p> <p>La investigación de Siguan (2022), "La relación entre la tecnopedagogía y la innovación pedagógica en los docentes del CEBA Víctor Manuel Maúrtua – Ica 2021". Los resultados mostraron una correlación directa y significativa entre tecnopedagogía e innovación pedagógica, con un valor $p < 0.05$ y una correlación de $r = 0.804$, indicando que niveles más altos de tecnopedagogía mejoran la innovación pedagógica.</p> <p>2. Bases teóricas Innovación pedagógica</p> <p>Porta (2023) menciona que se refiere al conjunto de prácticas, estrategias y enfoques que se usan para transformar y mejorar los procesos de aprendizaje con la auto-capacitación de los maestros en la educación. La innovación pedagógica implica una perspectiva creativa y flexible en la que se fomenta el desarrollo de nuevas ideas y la implementación de soluciones innovadoras para abordar los desafíos educativos actuales.</p> <p>Competencia digital</p> <p>Implican un conjunto de habilidades tecnológicas que desarrolla el docente en su profesión demostrando que es competente digitalmente frente a sus estudiantes respondiendo a las necesidades de un mundo globalizado (INTEF, 2017).</p> | <p>Hipótesis general</p> <p>Existe una relación significativa entre la innovación pedagógica y la competencia digital en los docentes de las instituciones educativas del nivel primario del distrito de Cojata, 2024.</p> | <p>1: Innovación pedagógica</p> <p>D₁: Didáctica</p> <p>D₂: Fundamentación</p> <p>D₃: Aprendizaje autónomo</p> | <p>Metodología</p> <p>Tipo: Básica Nivel: Correlacional Diseño: Correlacional transversal</p> <p>Donde: M = Muestra D₁: Variable 1 D₂: Variable 2 r = relación entre las dos variables</p> <p>Población: Docentes de la institución educativa</p> <p>Muestra:</p> <p>Instrumentos: Cuestionario</p> <p>Técnicas Estadísticas Descriptiva e inferencial</p> <p>Medidas de correlación Coeficiente de Correlación de Spearman</p> |
| <p>Enunciados específicos</p> <p>PE1. ¿Cómo se relaciona la didáctica de la innovación pedagógica con la competencia digital de docentes de las instituciones educativas del nivel primario?</p> <p>PE2. ¿De qué manera la fundamentación en la innovación pedagógica se relaciona con la competencia digital de docentes de las instituciones educativas del nivel primario?</p> <p>PE3. ¿Qué relación existe entre el aprendizaje autónomo promovido por la innovación pedagógica con la competencia digital de docentes de las instituciones educativas del nivel primario?</p> | <p>Objetivos específicos</p> <p>OE1. Analizar cómo la didáctica en la innovación pedagógica se relaciona con la competencia digital de docentes de las instituciones educativas del nivel primario.</p> <p>OE2. Examinar la relación de la fundamentación en la innovación pedagógica con la competencia digital de docentes de las instituciones educativas del nivel primario.</p> <p>OE3. Evaluar la relación entre el aprendizaje autónomo fomentado por la innovación pedagógica con la competencia digital de docentes de las instituciones educativas del nivel primario.</p> | | <p>Hipótesis específicas</p> <p>H.E.1. La didáctica de la innovación pedagógica tiene una relación positiva significativa con la competencia digital de docentes de las instituciones educativas del nivel primario.</p> <p>H.E.2. La fundamentación en la innovación pedagógica se relaciona positiva y significativamente con la competencia digital de docentes de las instituciones educativas del nivel primario.</p> <p>H.E.3. El aprendizaje autónomo promovido por la innovación pedagógica se relaciona significativamente con la competencia digital de docentes de las instituciones educativas del nivel primario.</p> | <p>2: Competencia digital</p> <p>D₁: Información y alfabetización informacional</p> <p>D₂: Comunicación y colaboración</p> <p>D₃: Creación de contenidos digitales</p> <p>D₄: Seguridad</p> <p>D₅: Resolución de problemas</p> | |



Anexo 2: Instrumento de recolección de información

CUESTIONARIO DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

Instrucciones:

Estimado (a) docente, las preguntas que a continuación se formularán, forman parte de una investigación dirigida a analizar el nivel de Innovación pedagógica, para lo cual necesito de su colaboración y apoyo, respondiendo de manera sincera. Luego de ello, colocarás una X en el recuadro que creas conveniente.

1 = Totalmente en desacuerdo

2 = En desacuerdo

3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo

4 = De acuerdo

5 = Totalmente de acuerdo

| Nº | Ítems | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|--|---|---|---|---|---|
| Dimensión 1: Didáctica | | | | | | |
| 1 | Emplea una amplia gama de estrategias didácticas para facilitar el aprendizaje. | | | | | |
| 2 | Las técnicas pedagógicas utilizadas por el docente se adaptan a los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes. | | | | | |
| 3 | Integra eficazmente las herramientas tecnológicas en sus sesiones de enseñanza. | | | | | |
| 4 | La tecnología utilizada por el docente enriquece la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. | | | | | |
| 5 | Fomenta activamente la participación de los estudiantes en el aula. | | | | | |
| 6 | Hay una comunicación efectiva entre el docente y los estudiantes para aclarar dudas y promover el aprendizaje. | | | | | |
| Dimensión 2: Fundamentación | | | | | | |
| 7 | Demuestra un profundo conocimiento de las teorías y conceptos relevantes para la materia. | | | | | |
| 8 | Los contenidos teóricos presentados por el docente están actualizados y son relevantes para el campo de estudio. | | | | | |
| 9 | Relaciona efectivamente las teorías con ejemplos prácticos y casos reales. | | | | | |
| 10 | Las actividades propuestas por el docente permiten la aplicación práctica de los conceptos teóricos. | | | | | |
| 11 | El docente estimula el análisis crítico y la reflexión sobre los contenidos abordados. | | | | | |
| 12 | Las discusiones en clase promueven una evaluación crítica de las teorías y prácticas estudiadas. | | | | | |
| Dimensión 3: Aprendizaje autónomo | | | | | | |
| 13 | Proporciona oportunidades para que los estudiantes tomen decisiones relacionadas con su propio proceso de aprendizaje. | | | | | |
| 14 | Las actividades diseñadas por el docente incentivan la autoevaluación y reflexión personal de los estudiantes sobre su avance. | | | | | |



| | | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|--|
| 15 | Guía a los estudiantes en la formulación de preguntas de investigación y la búsqueda de sus respuestas. | | | | | |
| 16 | Los proyectos y tareas asignadas fomentan el desarrollo de habilidades de investigación entre los estudiantes. | | | | | |
| 17 | Resalta la importancia del aprendizaje continuo y la actualización constante en su campo de estudio. | | | | | |
| 18 | Las clases incentivan la curiosidad y el deseo de explorar temas más allá del currículo formal. | | | | | |

Muchas gracias.



CUESTIONARIO DE COMPETENCIA DIGITAL

Instrucciones:

Estimado (a) docente, las preguntas que a continuación se formularán, forman parte de una investigación dirigida a analizar el nivel de competencia digital, para lo cual necesito de su colaboración y apoyo, respondiendo de manera sincera. Luego de ello, colocarás una X en el recuadro que creas conveniente.

Mucho = 5

Suficiente = 4

Medianamente suficiente = 3

Poco = 2

Nada = 1

| Nº | Ítems | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|---|---|---|---|
| Dimensión 1: Información y alfabetización informacional. | | | | | | |
| 1 | Busco por internet información digital de interés personal y para el trabajo pedagógico. | | | | | |
| 2 | Navego y filtro información de la red seleccionando contenidos digitales para compartirlos con otros docentes | | | | | |
| 3 | Accedo a contenidos digitales a través de enlaces buscando recursos de utilidad para la práctica en el aula. | | | | | |
| 4 | Evalúo la información que se difunde por internet antes de usarlos en el aula. | | | | | |
| 5 | Selecciono recursos digitales siguiendo el lineamiento de la programación curricular. | | | | | |
| 6 | Comprendo los beneficios de almacenar los documentos en la nube o Drive institucional | | | | | |
| 7 | Utilizo dispositivos portátiles para almacenar contenidos pedagógicos. (celular, computadora, Tablet, etc.) | | | | | |
| Dimensión 2: Comunicación y colaboración. | | | | | | |
| 8 | Forma grupos de docentes para comunicarse usando una red social. | | | | | |
| 9 | Envío por correo electrónico, o Drive de la institución los documentos de la planificación de los aprendizajes para la revisión de los directivos. | | | | | |
| 10 | Comparto información y participo en grupos de trabajo con otros docentes de manera sincrónica y asincrónica. | | | | | |
| 11 | Reconozco a docentes expertos que difunden información digital valiosa para la labor pedagógica. | | | | | |
| 12 | Recibo información y artículos sobre uso de la TIC y recursos digitales para mi desarrollo profesional. | | | | | |
| 13 | Usa su firma digital para realizar gestiones administrativas y educativos. | | | | | |
| 14 | Puedo descargar y subir archivos con contenidos educativos al Drive de la institución | | | | | |
| 15 | Comparto documentos en línea para colaborar con los docentes de mi comunidad educativa. | | | | | |
| Dimensión 3: Creación de contenidos digitales. | | | | | | |
| 16 | Planifico actividades didácticas digitales tales como textos, videos, grabaciones de audio, etc. | | | | | |
| 17 | Participo con otros docentes en la creación compartida de textos y presentaciones utilizando dispositivos tecnológicos o en el drive. | | | | | |



| | | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|--|
| 18 | Coopero con otros docentes para revisar materiales digitales adaptando y contextualizando a la práctica educativa. | | | | | |
| 19 | Cuento con un espacio en la nube para almacenar los recursos y materiales digitales (presentaciones, multimedia, etc.) que me permite crear otros contenidos digitales. | | | | | |
| 20 | Consulto imágenes, audios, videos distinguiendo los derechos de autor | | | | | |
| 21 | Utilizo la información que encuentro en internet respetando los derechos de autor. | | | | | |
| 22 | Entiendo el uso del internet y las aplicaciones educativas a través de software de programación | | | | | |
| 23 | Busco información para actualizar los conocimientos tecnológicos. | | | | | |
| Dimensión 4: Seguridad. | | | | | | |
| 24 | Establezco contraseñas seguras para proteger mis datos y mis cuentas en las redes sociales. | | | | | |
| 25 | Utilizo un antivirus para proteger los dispositivos promoviendo la seguridad en la comunidad educativa. | | | | | |
| 26 | Tengo cuidado antes de proporcionar información personal por las redes sociales. | | | | | |
| 27 | Localizo información educativa digital útiles para integrarlo en la sesión de clase. | | | | | |
| 28 | Comprendo la necesidad de reciclar y desechar apropiadamente equipos tecnológicos para proteger el medio ambiente. | | | | | |
| 29 | Participo en la comunidad educativa siguiendo las recomendaciones para la adquisición de equipos tecnológicos por el cuidado del medio ambiente | | | | | |
| Dimensión 5: Resolución de problemas. | | | | | | |
| 30 | Puedo resolver problemas técnicos sencillos sobre el funcionamiento de mi equipo tecnológico. | | | | | |
| 31 | Acudo a manuales o tutoriales en línea para resolver problemas técnicos buscando soluciones. | | | | | |
| 32 | Participo en cursos en línea respecto a la competencia digital para responder a las necesidades de mi práctica educativa. | | | | | |
| 33 | Diseño actividades usando la tecnología y lo comparto a otros docentes. | | | | | |
| 34 | Participo en redes profesionales para mantenerme actualizado por la mejora de la competencia digital. | | | | | |
| 35 | Utilizo el internet para mejorar las competencias digitales intercambio experiencias con otros docentes. | | | | | |

Muchas gracias



VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS



UNIVERSIDAD "ANDINA NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ" JULIACA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA ACADÉMICA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA



VALIDEZ DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN JUICIO DE EXPERTO

INNOVACIÓN PEDAGÓGICA Y COMPETENCIA DIGITAL EN DOCENTES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL PRIMARIO UGEL HUANCANÉ – COIATA, 2024

Investigadora: Bach. CECILIA RODRIGUEZ PAREDES

Requerimiento: Distinguido especialista, se solicita su colaboración para que, tras un exhaustivo y riguroso análisis de los ítems incluidos en el "CUESTIONARIO DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA" y el "CUESTIONARIO DE COMPETENCIA DIGITAL" que le presentamos, proceda a marcar con una cruz el casillero que estime pertinente conforme a su criterio y vasta experiencia profesional, indicando si los ítems cumplen o no con los requisitos mínimos de formulación necesarios para su aplicación posterior.

Nota: Para cada pregunta se considera la escala de 1 a 5 donde:

| | | | | |
|--------------------|----------------|-------------|-----------|---------------|
| 1.- Muy deficiente | 2.- Deficiente | 3.- Regular | 4.- Bueno | 5.- Muy Bueno |
|--------------------|----------------|-------------|-----------|---------------|

PARTE I: CUESTIONARIO DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

| Nº | Ítems | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|--|---|---|---|---|---|
| Dimensión 1: Didáctica | | | | | | |
| 1 | Empieza una amplia gama de estrategias didácticas para facilitar el aprendizaje. | | | | | X |
| 2 | Las técnicas pedagógicas utilizadas por el docente se adaptan a los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes. | | | | | X |
| 3 | Integra eficazmente las herramientas tecnológicas en sus sesiones de enseñanza. | | | | X | |
| 4 | La tecnología utilizada por el docente enriquece la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. | | | | | X |
| 5 | Fomenta activamente la participación de los estudiantes en el aula. | | | | | X |
| 6 | Hay una comunicación efectiva entre el docente y los estudiantes para aclarar dudas y promover el aprendizaje. | | | | | X |
| Dimensión 2: Fundamentación | | | | | | |
| 7 | Demuestra un profundo conocimiento de las teorías y conceptos relevantes para la materia. | | | | | X |
| 8 | Los contenidos teóricos presentados por el docente están actualizados y son relevantes para el campo de estudio. | | | | | X |
| 9 | Relaciona efectivamente las teorías con ejemplos prácticos y casos reales. | | | | | X |
| 10 | Las actividades propuestas por el docente permiten la aplicación práctica de los conceptos teóricos. | | | | | X |
| 11 | El docente estimula el análisis crítico y la reflexión sobre los contenidos abordados. | | | | | X |
| 12 | Las discusiones en clase promueven una evaluación crítica de las teorías y prácticas estudiantiles. | | | | X | |
| Dimensión 3: Aprendizaje autónomo | | | | | | |
| 13 | Proporciona oportunidades para que los estudiantes tomen decisiones relacionadas con su propio proceso de aprendizaje. | | | | | X |
| 14 | Las actividades diseñadas por el docente incentivan la autoevaluación y reflexión personal de los estudiantes sobre su avance. | | | | X | |
| 15 | Guía a los estudiantes en la formulación de preguntas de investigación y la búsqueda de sus respuestas. | | | | X | |
| 16 | Los proyectos y tareas asignadas fomentan el desarrollo de habilidades de investigación entre los estudiantes. | | | | X | |
| 17 | Resalta la importancia del aprendizaje continuo y la actualización constante en su campo de estudio. | | | | X | |
| 18 | Las clases incentivan la curiosidad y el deseo de explorar temas más allá del currículo formal. | | | | X | |



UNIVERSIDAD "ANDINA NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ" JULIACA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA ACADÉMICA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA



PARTE II: CUESTIONARIO DE COMPETENCIA DIGITAL

| N° | Ítems | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Dimensión 1: Información y alfabetización informacional. | | | | | | |
| 1 | Busco por internet información digital de interés personal y para el trabajo pedagógico. | | | | | X |
| 2 | Navego y filtro información de la red seleccionando contenidos digitales para compartirlos con otros docentes. | | | | | X |
| 3 | Accedo a contenidos digitales a través de enlaces buscando recursos de utilidad para la práctica en el aula. | | | | X | |
| 4 | Evalúo la información que se difunde por internet antes de usarla en el aula. | | | | X | |
| 5 | Selecciono recursos digitales siguiendo el ineamiento de la programación curricular. | | | | | X |
| 6 | Comprendo los beneficios de almacenar los documentos en la nube o Drive institucional. | | | | X | |
| 7 | Utilizo dispositivos portátiles para almacenar contenidos pedagógicos. (celular, computadores, Tablet, etc.) | | | | | X |
| Dimensión 2: Comunicación y colaboración. | | | | | | |
| 8 | Formo grupos de docentes para comunicarse usando una red social. | | | | X | |
| 9 | Envío por correo electrónico, o Drive de la institución los documentos de la planificación de los aprendizajes para la revisión de los directivos. | | | | X | |
| 10 | Comparto información y participo en grupos de trabajo con otros docentes de manera sincrónica y asincrónica. | | | | X | |
| 11 | Reconozco a docentes expertos que difunden información digital valiosa para la labor pedagógica. | | | | X | |
| 12 | Recibo información y artículos sobre uso de la TIC y recursos digitales para mi desarrollo profesional. | | | | | X |
| 13 | Usa su firma digital para realizar gestiones administrativas y educativas. | | | | X | X |
| 14 | Puede descargar y subir archivos con contenidos educativos al Drive de la institución. | | | | X | |
| 15 | Comparto documentos en línea para colaborar con los docentes de mi comunidad educativa. | | | | | X |
| Dimensión 3: Creación de contenidos digitales. | | | | | | |
| 16 | Planifico actividades didácticas digitales tales como textos, videos, grabaciones de audio, etc. | | | | | X |
| 17 | Participo con otros docentes en la creación compartida de textos y presentaciones utilizando dispositivos tecnológicos o en el drive. | | | | | X |
| 18 | Coopero con otros docentes para revisar materiales digitales adaptando y contextualizando a la práctica educativa. | | | | | X |
| 19 | Cuento con un espacio en la nube para almacenar los recursos y materiales digitales (presentaciones, multimedia, etc.) que me permite crear otros contenidos digitales. | | | | | X |
| 20 | Consulto imágenes, audios, videos distinguiendo los derechos de autor. | | | | | X |
| 21 | Utilizo la información que encuentro en internet respetando los derechos de autor. | | | | | X |
| 22 | Entiendo el uso del internet y las aplicaciones educativas a través de software de programación. | | | | | X |
| 23 | Busco información para actualizar los conocimientos tecnológicos. | | | | | X |
| Dimensión 4: Seguridad. | | | | | | |
| 24 | Establezco contraseñas seguras para proteger mis datos y mis cuentas en las redes sociales. | | | | | X |
| 25 | Utilizo un antivirus para proteger los dispositivos protegiendo la seguridad en la comunidad educativa. | | | | X | |
| 26 | Tengo cuidado antes de proporcionar información personal por las redes sociales. | | | | | X |
| 27 | Localizo información educativa digital útil para integrarla en la sesión de clase. | | | | | X |
| 28 | Comprendo la necesidad de reciclar y desechar apropiadamente equipos tecnológicos para proteger el medio ambiente. | | | | | X |
| 29 | Participo en la comunidad educativa siguiendo las recomendaciones para la adquisición de equipos tecnológicos por el cuidado del medio ambiente. | | | | | X |
| Dimensión 5: Resolución de problemas. | | | | | | |
| 30 | Puedo resolver problemas técnicos sencillos sobre el funcionamiento de mi equipo tecnológico. | | | X | | |



UNIVERSIDAD "ANDINA NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ" JULIACA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA ACADÉMICA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA



| | | | | | | |
|----|---|--|--|--|---|---|
| 31 | Acudo a manuales o tutoriales en línea para resolver problemas técnicos buscando soluciones. | | | | X | |
| 32 | Participo en cursos en línea respecto a la competencia digital para responder a las necesidades de mi práctica educativa. | | | | | X |
| 33 | Diseño actividades usando la tecnología y lo comparto a otros docentes. | | | | | X |
| 34 | Participo en redes profesionales para mantenerme actualizado por la mejora de la competencia digital. | | | | | X |
| 35 | Utilizo el internet para mejorar las competencias digitales intercambiando experiencias con otros docentes. | | | | | X |

Recomendaciones:.....

PROMEDIO DE VALORACIÓN: 94 %

OPINIÓN DE APLICACIÓN: a) Deficiente b) Baja c) Regular d) Buena e) Muy buena

| | | | |
|------------------------|-------------------------------------|---------|-----------|
| Apellidos y Nombres | Doris Gregorio Aguilar Quispe | DNI Nº | 02440138 |
| Dirección domiciliaria | Jr. Trebol # 246 - Juliaca | Celular | 959789353 |
| Grado Académico | Magister | | |
| Mención | Administración y Gerencia Educativa | | |

Lugar y fecha:


Firma y post firma



UNIVERSIDAD "ANDINA NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ" JULIACA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA ACADÉMICA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA



VALIDEZ DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN JUICIO DE EXPERTO

INNOVACIÓN PEDAGÓGICA Y COMPETENCIA DIGITAL EN DOCENTES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL PRIMARIO UGEL HUANCANÉ – COIATA, 2024

Investigadora: Bach. CECILIA RODRIGUEZ PAREDES

Requerimiento: Distinguido especialista, se solicita su colaboración para que, tras un exhaustivo y riguroso análisis de los ítems incluidos en el "CUESTIONARIO DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA" y el "CUESTIONARIO DE COMPETENCIA DIGITAL" que le presentamos, proceda a marcar con una cruz el casillero que estime pertinente conforme a su criterio y vasta experiencia profesional, indicando si los ítems cumplen o no con los requisitos mínimos de formulación necesarios para su aplicación posterior.

Nota: Para cada pregunta se considera la escala de 1 a 5 donde:

| | | | | |
|--------------------|----------------|-------------|-----------|---------------|
| 1.- Muy deficiente | 2.- Deficiente | 3.- Regular | 4.- Bueno | 5.- Muy Bueno |
|--------------------|----------------|-------------|-----------|---------------|

PARTE I: CUESTIONARIO DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

| N° | Ítem | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|--|---|---|---|---|---|
| Dimensión 1: Didáctica | | | | | | |
| 1 | Empieza una amplia gama de estrategias didácticas para facilitar el aprendizaje. | | | | | X |
| 2 | Las técnicas pedagógicas utilizadas por el docente se adaptan a los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes. | | | | | X |
| 3 | Integra eficazmente las herramientas tecnológicas en sus sesiones de enseñanza. | | | | | X |
| 4 | La tecnología utilizada por el docente enriquece la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. | | | | X | |
| 5 | Fomenta activamente la participación de los estudiantes en el aula. | | | X | | |
| 6 | Hay una comunicación efectiva entre el docente y los estudiantes para aclarar dudas y promover el aprendizaje. | | | | X | |
| Dimensión 2: Fundamentación | | | | | | |
| 7 | Demuestra un profundo conocimiento de las teorías y conceptos relevantes para la materia. | | | | X | |
| 8 | Los contenidos teóricos presentados por el docente están actualizados y son relevantes para el campo de estudio. | | | | X | |
| 9 | Relaciona efectivamente las teorías con ejemplos prácticos y casos reales. | | | | X | |
| 10 | Las actividades propuestas por el docente permiten la aplicación práctica de los conceptos teóricos. | | | | | X |
| 11 | El docente estimula el análisis crítico y la reflexión sobre los contenidos abordados. | | | | | X |
| 12 | Las discusiones en clase promueven una evaluación crítica de las teorías y prácticas estudiadas. | | | | | X |
| Dimensión 3: Aprendizaje autónomo | | | | | | |
| 13 | Proporciona oportunidades para que los estudiantes tomen decisiones relacionadas con su propio proceso de aprendizaje. | | | | | X |
| 14 | Las actividades diseñadas por el docente incentivan la autoevaluación y reflexión personal de los estudiantes sobre su avance. | | | | | X |
| 15 | Guía a los estudiantes en la formulación de preguntas de investigación y la búsqueda de sus respuestas. | | | | | X |
| 16 | Los proyectos y tareas asignadas fomentan el desarrollo de habilidades de investigación entre los estudiantes. | | | | | X |
| 17 | Resalta la importancia del aprendizaje continuo y la actualización constante en su campo de estudio. | | | | | X |
| 18 | Las clases incentivan la curiosidad y el deseo de explorar temas más allá del currículo formal. | | | | | X |



UNIVERSIDAD "ANDINA NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ" JULIACA
 FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 CARRERA ACADÉMICA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA



PARTE II: CUESTIONARIO DE COMPETENCIA DIGITAL

| Nº | Items | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Dimensión 1: Información y alfabetización informacional. | | | | | | |
| 1 | Busco por internet información digital de interés personal y para el trabajo pedagógico. | | | | | X |
| 2 | Navego y filtro información de la red seleccionando contenidos digitales para compartirlos con otros docentes. | | | | | X |
| 3 | Accedo a contenidos digitales a través de enlaces buscando recursos de utilidad para la práctica en el aula. | | | | | X |
| 4 | Evalúo la información que se difunde por internet antes de usarla en el aula. | | | | | X |
| 5 | Selecciono recursos digitales siguiendo el lineamiento de la programación curricular. | | | | | X |
| 6 | Comprendo los beneficios de almacenar los documentos en la nube o Drive institucional. | | | | | X |
| 7 | Utilizo dispositivos portátiles para almacenar contenidos pedagógicos. (celular, computadora, Tablet, etc.) | | | | X | |
| Dimensión 2: Comunicación y colaboración. | | | | | | |
| 8 | Formo grupos de docentes para comunicarse usando una red social. | | | | | X |
| 9 | Envío por correo electrónico, o Drive de la institución los documentos de la planificación de los aprendizajes para la revisión de los directivos. | | | | | X |
| 10 | Comparto información y participo en grupos de trabajo con otros docentes de manera sincrónica y asincrónica. | | | | | X |
| 11 | Reconozco a docentes expertos que difunden información digital valiosa para la labor pedagógica. | | | | X | |
| 12 | Recibo información y artículos sobre uso de la TIC y recursos digitales para mi desarrollo profesional. | | | | | X |
| 13 | Uso su firma digital para realizar gestiones administrativas y educativas. | | | | X | |
| 14 | Puedo descargar y subir archivos con contenidos educativos al Drive de la institución. | | | | | X |
| 15 | Comparto documentos en línea para colaborar con los docentes de mi comunidad educativa. | | | | X | |
| Dimensión 3: Creación de contenidos digitales. | | | | | | |
| 16 | Planifico actividades didácticas digitales tales como textos, videos, grabaciones de audio, etc. | | | | X | |
| 17 | Participo con otros docentes en la creación compartida de textos y presentaciones utilizando dispositivos tecnológicos o en el drive. | | | | X | |
| 18 | Coopero con otros docentes para revisar materiales digitales adaptando y contextualizando a la práctica educativa. | | | | X | |
| 19 | Cuento con un espacio en la nube para almacenar los recursos y materiales digitales (presentaciones, multimedia, etc.) que me permite crear otros contenidos digitales. | | | | | X |
| 20 | Consulto imágenes, audios, videos distinguiendo los derechos de autor. | | | | | X |
| 21 | Utilizo la información que encuentro en internet respetando los derechos de autor. | | | | | X |
| 22 | Entiendo el uso del internet y las aplicaciones educativas a través de software de programación. | | | | | X |
| 23 | Busco información para actualizar los conocimientos tecnológicos. | | | | | X |
| Dimensión 4: Seguridad. | | | | | | |
| 24 | Establezco contraseñas seguras para proteger mis datos y mis cuentas en las redes sociales. | | | | | X |
| 25 | Utilizo un antivirus para proteger los dispositivos protegiendo la seguridad en la comunidad educativa. | | | | | X |
| 26 | Tengo cuidado antes de proporcionar información personal por las redes sociales. | | | | | X |
| 27 | Localizo información educativa digital útil para integrarlo en la acción de clase. | | | | X | |
| 28 | Comprendo la necesidad de reciclar y desechar apropiadamente equipos tecnológicos para proteger el medio ambiente. | | | | X | |
| 29 | Participo en la comunidad educativa siguiendo las recomendaciones para la adquisición de equipos tecnológicos por el cuidado del medio ambiente. | | | | | X |
| Dimensión 5: Resolución de problemas. | | | | | | |
| 30 | Puedo resolver problemas técnicos sencillos sobre el funcionamiento de mi equipo tecnológico. | | | | | X |



UNIVERSIDAD "ANDINA NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ" JULIACA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA ACADÉMICA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA



| | | | | | | |
|----|---|--|--|--|---|---|
| 31 | Acudo a manuales o tutoriales en línea para resolver problemas similares buscando soluciones. | | | | | X |
| 32 | Participo en cursos en línea respecto a la competencia digital para responder a las necesidades de mi práctica educativa. | | | | | X |
| 33 | Diseño actividades usando la tecnología y lo comparto a otros docentes. | | | | X | |
| 34 | Participo en redes profesionales para mantenerme actualizado por la mejora de la competencia digital. | | | | | X |
| 35 | Utilizo el internet para mejorar las competencias digitales intercambio experiencias con otros docentes. | | | | | X |

Recomendaciones:

PROMEDIO DE VALORACIÓN: 96 %

OPINIÓN DE APLICACIÓN: a) Deficiente b) Baja c) Regular d) Buena e) Muy buena

| | | | |
|------------------------|--|---------|----------|
| Apellidos y Nombres | Dr. Cáceres Borda Fidel | DNI N° | 08405489 |
| Dirección domiciliaria | | Celular | |
| Grado Académico | Magister | | |
| Mención | Comunicación, Matemática y Ciencia en Nivel Primario | | |

Lugar y fecha:



.....
Firma y post firma
DR. FIDEL CÁCERES BORDA



UNIVERSIDAD "ANDINA NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ" JULIACA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA ACADÉMICA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA



VALIDEZ DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN JUICIO DE EXPERTO

INNOVACIÓN PEDAGÓGICA Y COMPETENCIA DIGITAL EN DOCENTES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL PRIMARIO UGEL HUANCANÉ – COIATA, 2024

Investigadora: Bach. CECILIA RODRIGUEZ PAREDES

Requerimiento: Distinguido especialista, se solicita su colaboración para que, tras un exhaustivo y riguroso análisis de los ítems incluidos en el "CUESTIONARIO DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA" y el "CUESTIONARIO DE COMPETENCIA DIGITAL" que le presentamos, proceda a marcar con una cruz el casillero que estime pertinente conforme a su criterio y vasta experiencia profesional, indicando si los ítems cumplen o no con los requisitos mínimos de formulación necesarios para su aplicación posterior.

Nota: Para cada pregunta se considera la escala de 1 a 5 donde:

| | | | | |
|--------------------|----------------|-------------|-----------|---------------|
| 1.- Muy deficiente | 2.- Deficiente | 3.- Regular | 4.- Bueno | 5.- Muy Bueno |
|--------------------|----------------|-------------|-----------|---------------|

PARTE I: CUESTIONARIO DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

| N° | Ítem | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|--|---|---|---|---|---|
| Dimensión 1: Didáctica | | | | | | |
| 1 | Emplica una amplia gama de estrategias didácticas para facilitar el aprendizaje. | | | | X | |
| 2 | Las técnicas pedagógicas utilizadas por el docente se adaptan a los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes. | | | | | X |
| 3 | Integra eficazmente las herramientas tecnológicas en sus sesiones de enseñanza. | | | | X | |
| 4 | La tecnología utilizada por el docente enriquece la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. | | | | | X |
| 5 | Fomenta activamente la participación de los estudiantes en el aula. | | | | X | |
| 6 | Hay una comunicación efectiva entre el docente y los estudiantes para aclarar dudas y promover el aprendizaje. | | | | | X |
| Dimensión 2: Fundamentación | | | | | | |
| 7 | Demuestra un profundo conocimiento de las teorías y conceptos relevantes para la materia. | | | | | X |
| 8 | Los contenidos teóricos presentados por el docente están actualizados y son relevantes para el campo de estudio. | | | | | X |
| 9 | Relaciona efectivamente las teorías con ejemplos prácticos y casos reales. | | | X | | |
| 10 | Las actividades propuestas por el docente permiten la aplicación práctica de los conceptos teóricos. | | | | | X |
| 11 | El docente estimula el análisis crítico y la reflexión sobre los contenidos abordados. | | | | | X |
| 12 | Las discusiones en clase promueven una evaluación crítica de las teorías y prácticas estudiadas. | | | | X | |
| Dimensión 3: Aprendizaje autónomo | | | | | | |
| 13 | Proporciona oportunidades para que los estudiantes tomen decisiones relacionadas con su propio proceso de aprendizaje. | | | | X | |
| 14 | Las actividades diseñadas por el docente incentivan la autoevaluación y reflexión personal de los estudiantes sobre su avance. | | | | X | |
| 15 | Guía a los estudiantes en la formulación de preguntas de investigación y la búsqueda de sus respuestas. | | | | | X |
| 16 | Los proyectos y tareas asignadas fomentan el desarrollo de habilidades de investigación entre los estudiantes. | | | | | X |
| 17 | Resalta la importancia del aprendizaje continuo y la actualización constante en su campo de estudio. | | | | | X |
| 18 | Las clases incentivan la curiosidad y el deseo de explorar temas más allá del currículo formal. | | | | | X |



UNIVERSIDAD "ANDINA NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ" JULIACA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA ACADÉMICA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA



PARTE II: CUESTIONARIO DE COMPETENCIA DIGITAL

| N° | Ítems | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|--|---|---|---|---|---|
| Dimensión 1: Información y alfabetización informacional | | | | | | |
| 1 | Busco por internet información digital de interés personal y para el trabajo pedagógico | | | | X | |
| 2 | Navego y filtro información de la red seleccionando contenidos digitales para compartirlos con otros docentes | | | | X | |
| 3 | Accedo a contenidos digitales a través de enlaces buscando recursos de utilidad para la práctica en el aula | | | | X | |
| 4 | Evalúo la información que se difunde por internet antes de usarla en el aula | | | | X | |
| 5 | Selecciono recursos digitales siguiendo el lineamiento de la programación curricular | | | | | X |
| 6 | Comprendo los beneficios de almacenar los documentos en la nube o Drive institucional | | | | | X |
| 7 | Utilizo dispositivos portátiles para almacenar contenidos pedagógicos (celular, computadora, Tablet, etc.) | | | | | X |
| Dimensión 2: Comunicación y colaboración | | | | | | |
| 8 | Formo grupos de docentes para comunicarse usando una red social | | | | X | |
| 9 | Envío por correo electrónico, o Drive de la institución los documentos de la planificación de los aprendizajes para la revisión de los directivos | | | | X | |
| 10 | Comparto información y participo en grupos de trabajo con otros docentes de manera sincrónica y asincrónica | | | | | X |
| 11 | Reconozco a docentes expertos que difunden información digital valiosa para la labor pedagógica | | | | X | |
| 12 | Recibo información y artículos sobre uso de la TIC y recursos digitales para mi desarrollo profesional | | | | | X |
| 13 | Usa su firma digital para realizar gestiones administrativas y educativas | | | | X | |
| 14 | Puedo descargar y subir archivos con contenidos educativos al Drive de la institución | | | | X | |
| 15 | Comparto documentos en línea para colaborar con los docentes de mi comunidad educativa | | | | X | |
| Dimensión 3: Creación de contenidos digitales | | | | | | |
| 16 | Planifico actividades didácticas digitales tales como textos, videos, grabaciones de audio, etc. | | | | X | |
| 17 | Participo con otros docentes en la creación compartida de textos y presentaciones utilizando dispositivos tecnológicos o en el drive. | | | | | X |
| 18 | Coopero con otros docentes para revisar materiales digitales adaptando y contextualizando a la práctica educativa | | | | X | |
| 19 | Cuento con un espacio en la nube para almacenar los recursos y materiales digitales (presentaciones, multimedia, etc.) que me permite crear otros contenidos digitales | | | | X | |
| 20 | Consulto imágenes, audios, videos distinguiendo los derechos de autor | | | | | X |
| 21 | Utilizo la información que encuentro en internet respetando los derechos de autor | | | | | X |
| 22 | Entiendo el uso del internet y las aplicaciones educativas a través de software de programación | | | | | X |
| 23 | Busco información para actualizar los conocimientos tecnológicos | | | | | X |
| Dimensión 4: Seguridad | | | | | | |
| 24 | Establezco contraseñas seguras para proteger mis datos y mis cuentas en las redes sociales | | | | | X |
| 25 | Utilizo un antivirus para proteger los dispositivos protejiendo la seguridad en la comunidad educativa | | | | X | |
| 26 | Tengo cuidado antes de proporcionar información personal por las redes sociales | | | | | X |
| 27 | Localizo información educativa digital útiles para integrarlo en la sesión de clase | | | | | X |
| 28 | Comprendo la necesidad de reciclar y desechar apropiadamente equipos tecnológicos para proteger el medio ambiente | | | | | X |
| 29 | Participo en la comunidad educativa siguiendo las recomendaciones para la adquisición de equipos tecnológicos por el cuidado del medio ambiente | | | | | X |
| Dimensión 5: Resolución de problemas | | | | | | |
| 30 | Puedo resolver problemas técnicos sencillos sobre el funcionamiento de mi equipo tecnológico | | | X | | |



UNIVERSIDAD "ANDINA NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ" JULIACA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA ACADÉMICA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA



| | | | | | | |
|----|---|--|--|--|---|---|
| 31 | Acudo a manuales o tutoriales en línea para resolver problemas técnicos buscando soluciones. | | | | | X |
| 32 | Participo en cursos en línea respecto a la competencia digital para responder a las necesidades de mi práctica educativa. | | | | | X |
| 33 | Diseño actividades usando la tecnología y lo comparto a otros docentes. | | | | X | |
| 34 | Participo en redes profesionales para mantenerme actualizado por la mejora de la competencia digital. | | | | | X |
| 35 | Utilizo el internet para mejorar las competencias digitales intercambiando experiencias con otros docentes. | | | | | X |

Recomendaciones:.....

PROMEDIO DE VALORACIÓN: 95 %

OPINIÓN DE APLICACIÓN: a) Deficiente b) Baja c) Regular d) Buena e) Muy buena

| | | | |
|------------------------|--|---------|-----------------|
| Apellidos y Nombres | <i>Ochua Morales, Lolo Francisco</i> | DNI Nº | <i>02377701</i> |
| Dirección domiciliaria | <i>Jr. Huasi Mz E-7 L 22</i> | Celular | <i>95194458</i> |
| Grado Académico | <i>Magister</i> | | |
| Mención | <i>Magister en Gestión Educativa y Acreditación de Calidad</i> | | |

Lugar y fecha:


Firma y post firma



CONSTANCIA DE APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN

Constancia

El que suscribe. Director de la Institución Educativa Primaria N° 72387, Cojata.
Prof. Julio Cesar Morales Munillo.

Hace constar:

Que la Bachiller CECILIA RODRIGUEZ PAREDES, identificado con el DNI N° 73743910 y graduado de la escuela profesional de Educación Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velázquez, ha llevado a cabo la ejecución del proyecto de tesis titulado "INNOVACIÓN PEDAGÓGICA Y COMPETENCIA DIGITAL EN DOCENTES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL PRIMARIO DEL DISTRITO DE COJATA, 2024". Se le ha otorgado el acceso para la aplicación de los instrumentos de investigación, destacándose por cumplir de manera eficiente con el proceso de aplicación de acuerdo con el cronograma establecido.

Se expide el presente documento a solicitud del interesado para el uso y fines que viere por conveniente.

Cojata 25 de noviembre del 2024.



Prof. Julio Cesar Morales Munillo
DIRECCIÓN N° 72387
DIRECTOR



PERÚ

Ministerio de Educación



Unidad de Gestión Educativa Local de HUANCA

Constancia

El que suscribe. Director de la Institución Educativa Primaria N° 72760, Chillihuani-Cojata.

Prof. Iván Porto Ojeda

Hace constar:

Que la Bachiller CECILIA RODRIGUEZ PAREDES, identificado con el DNI N° 73743910 y graduado de la escuela profesional de Educación Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velázquez, ha llevado a cabo la ejecución del proyecto de tesis titulado " INNOVACIÓN PEDAGÓGICA Y COMPETENCIA DIGITAL EN DOCENTES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL PRIMARIO DEL DISTRITO DE COJATA, 2024". Se le ha otorgado el acceso para la aplicación de los instrumentos de investigación, destacándose por cumplir de manera eficiente con el proceso de aplicación de acuerdo con el cronograma establecido.

Se expide el presente documento a solicitud del interesado para el uso y fines que viere por conveniente.

Cojata 26 de noviembre del 2024.



Director de la institución educativa.
D.N.I 44306333



ANEXO 1
FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN

AUTORIZACIÓN PARA LA INCORPORACIÓN DE LOS TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL UANCV

Formato digital [X]

Fecha de entrega: 26-12-24

1. Datos del autor (es):

Formulario with fields for author information: Nombres y Apellidos, Dirección, DNI/Carné de Extranjería/Pasaporte N°, Teléfono, email, Facultad y/o Escuela de Posgrado, Escuela Profesional o Mención, Título o Grado Académico a optar, Asesor, Palabras claves, and a question about development at UANCV.



2. Referencia de tesis:

Bachiller Título 2da Especialidad Maestría Doctorado

3. Licencias:

a) Licencia estándar:

Bajo los siguientes términos, autorizo el depósito de mi tesis en el Repositorio Digital de la UANCV.

Con la autorización de depósito de mi producción Intelectual, otorgo a la Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez" una licencia no exclusiva para reproducir, distribuir, comunicar al público, transformar (únicamente mediante su traducción a otros idiomas) y poner a disposición del público mi producción intelectual (incluido el resumen), en formato físico o digital, en cualquier medio, conocido o por conocerse, a través de los diversos servicios por la Universidad, creados o por crearse, tales como el Repositorio Digital de tesis UANCV, colección de producción intelectual, entre otros, en el Perú y en el extranjero por el tiempo y veces que considere necesarias, y libres de remuneraciones.

En virtud de dicha licencia, la Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez" podrá reproducir mi producción intelectual en cualquier tipo de soporte y en más de un ejemplar, sin modificar su contenido, solo con propósitos de seguridad, respaldo y preservación.

Declaro que la producción intelectual es una creación de mi autoría y exclusiva titularidad, coautoría con titularidad compartida, y me encuentro facultado a conceder la presente licencia y, asimismo, garantizo que dicha producción intelectual no infringe derechos de autor de terceras personas.

La Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez" consignará el nombre del y/o los autor(es) de la producción intelectual, y no le hará ninguna modificación más que la permitida en la licencia.

Autorizo su publicación (marque con una X)

Sí, autorizo que se deposite inmediatamente.
 Sí, autorizo que se deposite a partir de la fecha (d/m/a): _____
 No autorizo.

b) Licencia CREATIVE COMMONS 4.0 INTERNACIONAL:

Si usted concede una licencia CREATIVE COMMONS sobre su producción intelectual, mantiene la titularidad de los derechos de autor de esta y, a la vez, permite que otras personas puedan reproducirla, comunicarla al público y distribuir ejemplares de esta, bajo las condiciones siguientes:

¿Quiere permitir usos comerciales de su producción intelectual?

Sí: significa que usted permite la reproducción, distribución y comunicación pública de la producción intelectual incluso con fines comerciales.

No: significa que usted permite la reproducción, y comunicación pública de la producción intelectual, pero sin fines comerciales.

Sí autorizo
 No autorizo



Jurisdicción de su Licencia

Todas las licencias CREATIVE COMMONS son de ámbito mundial, sin embargo, usted puede elegir entre la opción "internacional" o una adaptada a su jurisdicción, como para el caso peruano.

La opción "internacional" emplea el lenguaje y la terminología de los tratados internacionales; en cambio, la adaptada a su jurisdicción, recoge las particularidades de la legislación peruana.

En consecuencia, la opción "internacional" goza de una mayor eficacia a nivel mundial, gracias a que tiene jurisdicción neutral. Mientras que la opción adaptada a la jurisdicción del Perú goza de una mayor eficacia ante los tribunales peruanos.

Internacional

Nacional

Línea de investigación: GESTION DE LA EDUCACION

Firma de Autor



huella digital

26 DE DICIEMBRE DEL 2024

Fecha