

Trabajo cooperativo y competencias digitales en las prácticas pedagógicas a distancia

Rosa Irene Romero Azuero
Jenry Salazar Garcés
César Julián Navarro Galarza
Elizabeth Norma Ferrer Chata
William Peter Angulo Pomiano
Javier Fernando Díaz Molinari

Trabajo cooperativo y competencias digitales en las prácticas pedagógicas a distancia

© Rosa Irene Romero Azuero
Jenry Salazar Garcés
César Julián Navarro Galarza
Elizabeth Norma Ferrer Chata
William Peter Angulo Pomiano
Javier Fernando Díaz Molinari

Título del libro

Trabajo cooperativo y competencias digitales en las prácticas pedagógicas a distancia

ISBN: 978-9942-33-605-7

Publicado 2022 por acuerdo con los autores.

© 2022, Editorial Grupo Compás

Guayaquil-Ecuador

Grupo Compás apoya la protección del copyright, cada uno de sus textos han sido sometido a un proceso de evaluación por pares externos con base en la normativa del editorial.

El copyright estimula la creatividad, defiende la diversidad en el ámbito de las ideas y el conocimiento, promueve la libre expresión y favorece una cultura viva. Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones en las leyes, la producción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de la misma por cualquiera de sus medios, tanto si es electrónico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización de los titulares del copyright.



@grupocompas.ec
compasacademico@icloud.com

Prólogo

Frente a esta coyuntura de emergencia sanitaria a nivel mundial a causa del Virus SAR-COV-2, el sector educativo a nivel mundial continuó desarrollando sus actividades bajo una modalidad virtual, situación que provocó el cambio abrupto en las formas de enseñanza de los docentes, poniendo en evidencia grandes brechas competenciales en su quehacer educativo. Por ello, el presente estudio tiene como objetivo establecer la incidencia del trabajo cooperativo y competencias digitales en las prácticas pedagógicas a distancia de los docentes, cuyas variables están sustentadas bajo la teoría de la interdependencia positiva, teoría de la conectividad y el enfoque socioformativo respectivamente. Esta investigación es de enfoque cuantitativo, de tipo básica, diseño no experimental transeccional y de alcance correlacional causal; la técnica utilizada fue la encuesta y su instrumento el cuestionario aplicado a una muestra de 226 docentes de Educación Básica. Los resultados muestran que en la prueba de contraste de hipótesis el modelo logístico es significativo ($\chi^2=246$; $p<0,05$). Además, el valor de Pseudo – R^2 de Nagelkerke (0,834), indica que el modelo propuesto explica el 83.4% en las prácticas pedagógicas. Concluyendo que el trabajo cooperativo y las competencias digitales inciden significativamente en las prácticas pedagógicas a distancia de una REI de Carabayllo, 2021.

Introducción

Hoy en día la población a nivel global viene atravesando una situación de pandemia a causa del virus SAR-COV-2, situación que causó la paralización de las labores educativas para evitar la propagación del virus, lo cual ha enmarcado grandes problemáticas y a la vez desafíos nunca antes vistos en los sistemas educativos a nivel mundial (Jacovkis y Tarabini, 2020). Por tal motivo, se reunieron los representantes en Educación de diferentes países para tomar decisiones y velar por la continuidad del proceso educativo, estableciendo así la enseñanza virtual, ya que alrededor de 1 370 millones de estudiantes y 60 millones de docentes vieron suspendidas sus actividades educativas (Unesco, 2020). Sin embargo, este cambio abrupto ha demostrado una gran brecha competencial referida a aspectos digitales y metodológicos en las prácticas pedagógicas docentes (García y Corell, 2020). La nueva modalidad de enseñanza puso al descubierto el escaso conocimiento y dominio de las Tics de los profesores para implementarlas en los procesos educativos.

En Latinoamérica, la situación no fue diferente ya que para garantizar la continuidad de la educación, los docentes al cambiar de modalidad tuvieron que revisar y repotenciar sus prácticas pedagógicas (Paniagua, 2020), lastimosamente la celeridad en el cierre de las instituciones no permitió la planificación de pautas que orienten su labor

(Jarquín, 2020), puesto que la llegada del covid 19 también desencadenó dificultades en la comunicación y coordinación de actividades entre la plana docentes (Mejía, 2021), evidenciando la carencia de competencias tecnológicas que han desfavorecido el planteamiento de experiencias educativas innovadoras y el trabajo cooperativo entre docentes, implicando todo un desafío porque en su mayoría son inmigrantes digitales (Sandoval, 2020). La carencia de competencias digitales ha perjudicado las practicas pedagógicas a distancia y hace aún más difícil poder abordar estrategias de trabajo cooperativo que permitan enriquezca la labor docente.

En el Perú, alrededor de 9.9 millones de estudiantes vieron afectadas sus labores educativas a causa de la cuarentena establecida por el gobierno de turno (Innicc, 2020), como respuesta el Ministerio de Educación estableció la estrategia “Aprendo en casa” con la finalidad de dar continuada al sector educativo (Minedu 2020a), pero bajo una modalidad a distancia y haciendo uso de los diferentes recursos digitales como la radio, televisión e internet (Minedu, 2020 b), implicando todo un desafío para el maestro peruano. Como medida para fortaleces las prácticas pedagógicas el ministerio ha establecido espacios de trabajo colegiados bajo la responsabilidad del docente (Minedu, 2020c), y también viene desarrollando cursos y talleres a través de la plataforma “Perú Educa”, referidas a

competencias digitales y otras temáticas con la finalidad de favorecer la calidad en la enseñanza.

A nivel institucional, los docentes de educación básica pertenecientes a la red educativa 15 de Carabayllo, también reflejan conflictos para llevar cabo sus prácticas pedagógica en los nuevos entornos educativos, puesto que continúan ejerciendo una educación tradicional, sin centrar su enseñanza en el estudiante, realizando una deficiente planificación de las actividades escolares, mostrando escaso conocimiento de habilidades para una evaluación formativa, carencia de estrategias que promuevan una relación dialogante, sintiéndose todavía centro del proceso educativo a pesar de las nuevas exigencias del entorno.

Esta problemática se agrava al evidenciarse la carencia de competencias digitales reflejada en el inadecuado uso de los recursos tecnológicos al llevar a cabo las prácticas pedagógicas a distancia. Lo que impide también poder realizar actividades de trabajo cooperativo virtuales, sumado a ello está la poca motivación en la participación con sus pares, ya que a través de las reuniones virtuales demuestran una participación pasiva, ejerciendo sólo un rol de oyente. Por tales motivos, se considera indispensable la consolidación de las variables trabajo cooperativo, competencias digitales y prácticas pedagógicas de los docentes, de lo contrario fuer los estudiantes quienes se verán perjudicados en sus aprendizajes.

De ahí que, se estableció el siguiente problema de investigación: ¿Cuál es la incidencia del trabajo cooperativo y las competencias digitales en las prácticas pedagógicas a distancia de los docentes de una REI de Carabayllo, 2021?, y los problemas específicos: ¿Cuál es la incidencia del trabajo cooperativo y las competencias digitales en la enseñanza centrada en el estudiante, la planificación de la enseñanza, la evaluación de proceso, la relación dialogante, la enseñanza centrada en el profesor y el uso de recursos tecnológicos?

La justificación epistemológica está sustentada en el paradigma positivista que busca contrastar las hipótesis de estudio mediante la aplicación rigurosa del método científico para comprender la relación existente entre las variables de estudio, permitiendo establecer al trabajo cooperativo y las herramientas digitales como factores determinantes de las practicas pedagógicas y poder determinar acciones encaminadas a mejorarlas. La justificación teórica se sustenta de manera general en el enfoque socioconstructivista, y en las teorías de la interdependencia positiva, de la conectividad y el enfoque socioformativo que sustentan cada variable. Además, luego de verificados los resultados, el valor teórico obtenido, servirá de aporte a la comunidad científica del Perú y el mundo, esperando se tome como base en la generación y construcción de nuevas teorías que se desarrollarán para resolver otros problemas relacionados.

La justificación metodológica se determinó en base al método hipotético deductivo, con la intención de establecer la correlación de causalidad entre las variables de estudio además de su incidencia. Se estableció la validez, confiabilidad y objetividad de los instrumentos para la recolección de datos y así manifestar un óptimo grado científico. La justificación práctica se evidencia en la población favorecida que está representada por la comunidad docente de la REI 15 en la UGEL 04, ya que una vez aceptadas las hipótesis de estudio tendrán la certeza de la incidencia del trabajo cooperativo y competencias digitales en las prácticas pedagógicas, permitiendo el establecimiento de propuestas que permitan mejorarlas.

De acuerdo a ello, se planteó el siguiente objetivo general: Establecer la incidencia del trabajo cooperativo y competencias digitales en las prácticas pedagógicas a distancia de los docentes de una REI de Carabayllo, 2021. Y los objetivos específicos: Establecer la incidencia del trabajo cooperativo y las competencias digitales en la enseñanza centrada en el estudiante, la planificación de la enseñanza, la evaluación de proceso, la relación dialogante, la enseñanza centrada en el profesor y el uso de recursos tecnológicos.

En ese sentido, se determinó la siguiente hipótesis general: El trabajo cooperativo y las competencias digitales inciden significativamente en las prácticas pedagógicas a distancia de una REI de Carabayllo, 2021. Y las hipótesis específicas:

El trabajo cooperativo y las competencias digitales inciden significativamente en la enseñanza centrada en el estudiante, la planificación de la enseñanza, la evaluación de proceso, la relación dialogante, la enseñanza centrada en el profesor y el uso de recursos tecnológicos.

En consideración a los trabajos previos a nivel nacional, se han encontrado trabajos relacionados a las variables trabajo cooperativo, competencias digitales y las practicas pedagógicas. Al respecto, Valentín (2021) en su trabajo de investigación de tipo básico y nivel descriptivo con diseño correlacional, que trata sobre el aprendizaje cooperativo y la formación docente cuyo objetivo fue determinar la relación entre las variables, dio como resultado que existe una correlación significativa y positiva moderada entre ambas variables, concluyendo que el trabajo cooperativo permite el desarrollo de competencias en relación a lo cognitivo, intra e inter personal lo que favorece al progreso de la formación docente.

Así mismo, Estrada y Mamani (2021) en su investigación de enfoque cuantitativo, diseño no experimental y tipo correlacional, sobre las competencias digitales mencionó que estas se encuentran parcialmente desarrolladas en los docentes peruanos de Educación Básica, sobre todo en los factores como información, comunicación y seguridad que implican un conocimiento básico. Mientras que, en los factores para la creación de contenido y resolución de problemas el nivel de desarrollo es muy bajo, también se

concluyó que las variables sociodemográficas como el grupo etario, el sexo, la condición de trabajo, los tiempos de servicio y los niveles de estudio se asocian significativamente a las competencias digitales de los maestros.

También, Pozú et al. (2020), en su trabajo de investigación de enfoque cuantitativo, relacionada a la determinación del valor de las competencias digitales en profesores, mencionó que sus resultados revelan que más del 50% determinan como importante la adquisición de competencias digitales para su práctica, y concluyen que sienten la necesidad de adquirir conocimientos para saber incorporarlas de manera eficiente en su quehacer. Además, se debe establecer como política pública la formación de competencias digitales en la malla curricular de toda institución de formación docente.

Guizado et al. (2019), en su investigación de tipo básico, diseño no experimental, correlacional causal y transversal, cuyo objetivo fue establecer la relación de las competencias digitales en la formación docente, mediante sus resultados afirman que existe correlación entre las variables de estudio. Además, que, el 24 % del desarrollo profesional se debe a la incidencia de las competencias digitales y el 76% se da por influencia de otros factores. También recomiendan la preparación constante en cuanto a competencias digitales docentes.

Agreda y Pérez (2020), en su investigación de diseño no experimental, correlacional explicativo cuyo objetivo fue establecer la relación entre el acompañamiento pedagógico y las practicas docentes estableció como resultado que existe una relación positiva moderada entre las variables de estudio, donde también se destaca que existe una relación positiva y moderante de la dimensión grupo de interaprendizaje y las practicas del docente. Se concluye que el acompañamiento pedagógico se relaciona de manera directa con las practicas reflexivas del docente, lo cual es indispensable para el análisis y valoración de la planificación, ejecución y evaluación de su actuación con la finalidad de mejorar su rol orientador del aprendizaje.

A nivel internacional se encontraron diferentes trabajos previos relacionadas con las variables de estudio. tal es el caso de Pozo et al. (2020), quienes en su trabajo de investigación de cuantitativo sustentado en un enfoque descriptivo y correlacional cuyo objetivo fue conocer la incidencia de algunos factores inherentes a la práctica docente en el nivel de competencias digitales, concluyeron que el género, la edad, la experiencia, el nivel educativo en el que se enseña y la formación continua inciden en menor o mayor grado en el desarrollo de las competencias digitales, destacando que la continuidad en la profesionalización es directamente proporcional al dominio de las Tics, pero con respecto a la edad, la relación es inversamente proporcional.

Por otro lado, Fernández et al. (2020), en su trabajo de investigación relacionado con la enseñanza del profesorado a través de la virtualidad en tiempos de pandemia, estableció como resultados que el 68.07% de docentes manifiestan que nunca habían enseñado en entornos virtuales, por lo cual en sus clases todavía predomina una metodología tradicional donde los medios tecnológicos son empleados para la transmisión de información, concluyendo que los docentes no se encuentran preparados para asumir una educación online y tienen dificultades para realizar procesos educativos eficientes y de calidad.

Además, Zacarias y Salgado (2020), en su investigación que trata sobre la formación en relación a las competencias digitales de los docentes para poder abordar de manera efectivas las clases virtuales establecidas durante la pandemia, concluyó que más del 90% de maestros reconocen la importancia de contar con competencias digitales para estar preparados y superar cualquier eventualidad que dificulte la continuidad de la educación, también mencionaron que esta nueva normalidad ha aumentado la carga laboral de manera considerable, y a pesar que la mayoría de participantes manifestó haberse capacitado en herramientas digitales, los estudios demuestran que no aprovechan las bondades de las TIC y continúan con la transmisión de contenido, empujando las mismas metodologías de una clase presenciales.

Basante y Santiesteban (2019), en su investigación sobre el conocimiento que tiene los docentes sobre el trabajo cooperativo como estrategias para el aprendizaje, mencionaron como resultado que el 90% reconoce las ventajas del trabajo cooperativo como metodología pertinente para mejorar los aprendizajes. Sin embargo, casi el 70% de docentes presentan problemas para poder efectuar el trabajo cooperativo de manera adecuada porque desconocen de estrategias para su empleo eficiente, por tal motivo sólo lo emplean de manera esporádica.

Finalmente, Zambrano (2018), en su estudio cuantitativo para averiguar la influencia de las prácticas pedagógicas en el desarrollo de competencias ciudadanas, concluyen que dicha actividad docente tiene mayor eficacia cuando se realiza de manera lúdica y constructiva, puesto que se evidenció diferencia significativa entre el grupo que recibió dichas prácticas de aquellos que experimentaron una práctica basada en la transmisión de contenido mediante la exposición.

Las teorías que sustentan al enfoque socioconstructivista permiten justificar la importancia del trabajo cooperativo y las competencias digitales en las prácticas pedagógicas de los docentes. La teoría de los estadios del desarrollo intelectual refiere al desarrollo cognitivo como un proceso continuo cuya construcción de esquemas mentales va a depender de los aprendizajes previos, de los conflictos cognitivos que se presenten y las acciones que experimente

el estudiante (Piaget, 1968), la metodología en la enseñanza debe crear condiciones que permitan activar procesos cognitivos tales como la asimilación, acomodación y adaptación de la nueva información para la constitución de nuevos aprendizajes (Arias et al., 2017). A través del trabajo cooperativo se promueve la construcción del conocimiento en base a la interacción con los demás, porque la variedad en la información, ideas y opiniones enriquece la experiencia del aprendizaje.

El aprendizaje va a depender de la estructura cognitiva previa que posea la persona, de allí que es importante las herramientas metacognitivas que use el docente y el establecimiento de estrategias didácticas pertinentes a la construcción de la nueva información para lograr aprendizajes significativos (Ausubel, 1983). Además, la teoría sociocultural establece que la inteligencia está profundamente relacionada con el entorno social y cultura donde el sujeto se desenvuelve, Por ello, el docente debe organizar espacios de aprendizaje cooperativo y proponer estrategias para aplicar la zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1978). Por ello, es importante el conocimiento de herramientas digitales para establecer las vías más permitentes y poder llevar a cabo trabajos cooperativos entre pares que favorezcan la construcción de aprendizaje con respecto a las practicas pedagógicas a distancia.

El enfoque socioconstructivista aborda el reto pedagógico sobre la forma de enseñanza con la finalidad de que los

estudiantes se desenvuelvan competentemente (Minedu, 2016). Es decir, los docentes deben orientar su enseñanza al logro de aprendizajes significativos, de los cuales el estudiante se apropie y ponga en práctica en la resolución de situaciones cotidianas (Mendoza, 2020). Por tanto, el proceso educativo tiene como protagonista principal al estudiante, asumiendo las practicas pedagógicas del docente un nuevo rol mediador, tanto en una educación presencial como a distancia, en el cual debe poner al máximo sus potencialidades, planificando y desarrollando actividades de trabajo cooperativo que favorezcan la repotenciación de su practica en base al intercambio de conocimientos y experiencias.

La primera variable de estudio esta referida al trabajo cooperativo que significa asumir con responsabilidad las tareas del equipo, participando de manera activa con la finalidad de conseguir un propósito en común (García et al., 2012), se trata de un proceso comunicativo basado en el respeto hacia las destrezas y conocimientos de los demás donde se debe promover la inclusión (Vázquez et al., 2017), lo cual permite el despliegue de competencias interpersonales y la construcción de conocimientos entre miembros de un equipo con habilidades similares (Garrote et al., 2019), favoreciendo la integración, el respeto a la diversidad, el desarrollo socioafectivo y la capacidad de razonar de manera crítica (Medina, 2021 y Valentín, 2020), procurando resultados con beneficios propios y para los

demás (Sánchez et al., 2018). El trabajo cooperativo supone un proceso activo que permite potenciar el aprendizaje mediante el intercambio de información y apoyo mutuo, donde prima el objetivo del grupo frente a los intereses personales.

El trabajo cooperativo está sustentado por la teoría de la interdependencia positiva. Dicha teoría refiere que los integrantes de un grupo deben ser conscientes de la importancia de su rol y lo indispensable de su función para alcanzar un objetivo común, pues el esfuerzo de cada miembro admitirá el éxito de los demás (Jonhson y Jonhson, 1994). Por ello, la estructuración de la meta grupal, debe darse de tal forma que despierte el interés individual, pero también la preocupación por el trabajo de los demás, promoviendo la responsabilidad particular y el liderazgo simultáneo entre los participantes (Johnson y Johnson, 1987), porque la construcción del conocimientos está supeditado al intercambio de información en base a la interrelación y apoyo de manera sistemática (Valentín, 2020), quiere decir que trabajar cooperativamente no significa repartirse el trabajo y que cada uno lo realice por su lado para luego adjuntarlo como un rompecabeza.

Trabajar cooperativamente es importante porque favorece el desarrollo de habilidades cognitivas, interpersonales e intrapersonales en la formación de la persona (Valentín, 2020), permite el desarrollo de destrezas fundamentales para las interacciones sociales efectivas a nivel personal y

profesional pertinentes a las demandas sociales y el mercado laboral actual (Sánchez et al., 2018 y García et al., 2012). Como metodología incita al grupo a relacionarse entre sí y establecer acciones como indagar, discutir, debatir, reflexionar y negociar a fin de resolver una determinada situación (Espinoza et al., 2020 y Martínez, 2016), contribuyendo a la gestión del conocimiento porque el sujeto tiene que reorganizar sus propios conceptos de acuerdo a los nuevos conocimientos que se vayan intercambiando y estableciendo (Garrote et al., 2019).

Trabajar cooperativamente supone un espacio donde el profesorado puedan compartir los logros y dificultades encontradas en el proceso educativo, permitiendo optimizar esfuerzos para el logro de los aprendizajes. (Gómez y flores, 2021). El trabajo cooperativo promueve competencias esenciales para actuar de manera crítica y reflexiva, con empatía y tolerancia que mediante el trabajo colegiado debe ser promovido en las Instituciones Educativas para potenciar las practicas docentes. Trabajar de manera colegiada permite la organización de actividades docentes para la toma de decisiones que ayuden a mejorar su práctica (Díaz y Santos, 2020).

El trabajo cooperativo está caracterizado por cinco elementos esenciales propuestos por Johnson y Johnson (2015), los cuales permitirán que se produzca un verdadero aprendizaje cooperativo: La interdependencia positiva que asegura una participación activa y comprometida con el

éxito personal y grupal (Medina, 2021). La responsabilidad individual y grupal donde cada miembro asume su rol consciente que su desempeño forma parte de un todo (Azorín, 2018). La Interacción estimuladora, relacionada al apoyo mutuo; las prácticas interpersonales y grupales referidas a las habilidades sociales y comunicativas de las personas que favorecen un ambiente de confianza y respeto, la gestión de conflictos y la toma de decisiones, optimizando el desempeño del grupo (Izquierdo et al., 2019). Finalmente, la Evaluación grupal referida a los logros, avances y dificultades que se han tenido con respecto al objetivo común para tomar decisiones buscando la eficacia del grupo (Johnson y Johnson, 2015)

La primera dimensión del trabajo cooperativo corresponde a la concepción del trabajo en grupo referida a las ideas que la persona tiene respecto al trabajo en equipo, y los beneficios que brinda para mejorar en el aspecto cognitivo, social y académico (García et al., 2012), reconociendo enfáticamente su contribución en el desenvolvimiento de competencias sociales, pero principalmente las relacionadas al ámbito cognitivo (Sánchez et al., 2019). El trabajo cooperativo es percibido positivamente como una práctica eficaz, siendo vital el compromiso de los participantes (Alias et al., 2018). Entonces, es indispensable que los docentes tengan una concepción correcta del trabajo cooperativo para que encuentren interés de ponerlo en práctica tanto para mejorar sus

prácticas pedagógicas como para establecerlas como estrategia con sus estudiantes.

La siguiente dimensión se refiere a la utilidad del trabajo en grupo para su formación, que toma en cuenta cómo el trabajo cooperación contribuye en la interrelación, autonomía del aprendizaje y el progresivo avance profesional de la persona (García et al., 2012), favoreciendo el desarrollo de competencias cognitivas, intra e interpersonales (Valentín, 2020), que son fundamentales para el desempeño docente e influyen determinadamente en la calidad de enseñanza que brinda (Izquierdo et al., 2019).

La dimensión sobre la planificación del trabajo de los grupos está relacionada a la organización de actividades, coordinación de tareas y acompañamiento que realiza el que dirige al grupo en concordancia con los aprendizajes esperados (García et al., 2012), la coordinación entre los miembros es indispensable para propiciar mayores conexiones que favorezcan los procesos de aprendizaje cooperativo (Torres y Vallejo, 2018), bajo acciones orientadoras y mediadoras que promuevan un ambiente de aprendizaje (Zamora y Núñez, 2017). En este sentido, tanto para la dimensión anterior como en esta, es básica la flexibilidad y apertura del profesorado para fomentar el dialogo e intercambio de pareceres, considerando las situaciones de error y conflictos como oportunidades para fortalecer el aprendizaje.

La dimensión referida a los criterios para organizar los grupos, hace alusión a la concepción que se tiene sobre las razones que justifican la conformación de un equipo, considerando el tiempo de trabajo y la cantidad de miembros. También sobre las características que consideran indispensables para determinar un coordinador (García et al., 2012), la conformación de grupos heterogéneos favorece la creación de conflictos socio cognitivos, contraponiendo opiniones y estructuración de significados, favoreciendo actividades cognitivas entre los participantes (Johnson y Johnson, 2015), es recomendable que los grupos no excedan de los cinco participantes para que todos cooperen de manera equitativa y se evite recargar de responsabilidades a unos cuantos (Matzumura et al., 2019).

La dimensión normas de los grupos está referida a las reglas que existen en el interior del grupo, las mismas que regulan un adecuado desempeño en cada integrante, que contribuya al buen funcionamiento del equipo cooperativo; considerando también la coordinación y toma de decisiones sobre el establecimiento de tales reglas (García et al., 2012), las normas deben constituirse bajo el consenso de los participantes (Torres y Vallejo, 2018). Se considera importante que sean los mismos integrantes quienes establezcan las norma porque permitirá una mayor identificación sobre ellas y que las asuman con mayor compromiso.

La dimensión funcionamiento interno de los grupos, está relacionada con las actividades planificadas, coordinadas y ejecutadas por los integrantes, donde cada uno asume su rol y tarea con responsabilidad, antes de determinar un producto o logro final (García et al., 2012), porque el simple hecho de juntar a un grupo de personas no es lo indispensable para un funcionamiento eficaz, son básicas las destrezas de interacción y la negociación cognitiva (Rodríguez y Espinoza, 2017), la designación de funciones específicas a cada miembro del grupo va a permitir un trabajo equitativo y promoción el liderazgo, por medio de la responsabilidad compartida (Matzumura et al., 2019).

Por último, la dimensión eficacia del trabajo grupal, toma en cuenta los requerimientos que deben existir dentro y fuera de un grupo para tener un desempeño eficiente, considerando la evaluación global del grupo y autoevaluación de los miembros para reajustar acciones que contribuyan a logro de objetivo comunes (García et al., 2012), también es indispensable la apertura de cada miembro, las ganas que tenga de colaborar y aprender, lo cual contribuirá al establecimiento de un adecuado clima de trabajo (Medina, 2020) lo cual favorecerá la comprensión de las condiciones necesarias para lograr un efectivo aprendizaje cooperativo, productivo y equitativo en los pequeños grupos (Balice, 2017).

La segunda variable de este estudio son las competencias digitales que son entendidas como los saberes y

capacidades en relación a los componentes tecnológicos, comunicativos, uso de la información y la alfabetización multimedia (Lévano et al., 2019). Ser competente alude al dominio de los instrumentos tecnológicos, y la capacidad para construir, producir, evaluar y seleccionar mensajes mediáticos (Pozos y Tejada, 2018) para colaborar en entornos virtuales, siendo conocedores de ciberseguridad, gestión de datos personales y ejerciendo ciudadanía digital con ética y justicia (Falloon, 2020), incluyendo la creación de contenidos digitales para la resolución de problemas en ambientes virtuales seguros, procurando el pensamiento crítico y creativos (Çebi, & Reisoğlu, 2020).

El contexto social actual mediado por el incesante avance tecnológico exige profesionales con conocimientos técnicos y didácticos sobre herramientas tecnológicas que permitan establecer recursos digitales educativos a favor de los aprendizajes y el desarrollo de su propia formación (Fernández et al., 2016), por lo que se hace una necesidad incorporar las TIC como herramienta mediadoras y transformando de los procesos educativos a través de una metodología activa y dinámica con cambios significativos (Barrios y Fajardo, 2019), con empleo eficiente de herramientas y estrategias digitales que permitan estar preparados e involucrados de manera competitiva en el mundo del trabajo digital que exige capacidades adaptativas e innovadoras (Lévano et al., 2019)

En la actualidad, las personas utilizan la tecnología tanto para actividades básicas como complejas, de índole personal y profesional, y justamente es este actuar natural con las TIC el que se debe aprovechar para generar nuevas experiencias de aprendizaje (Cosí et al, 2020). Sin embargo, es necesario el conocimiento y uso de procedimientos y herramientas didácticas para articular las Tics y conseguir su uso efectivo en el campo de la Educación (Qurat et al., 2019). Ser competente digitalmente implica la capacidad para hacer un uso seguro y crítico de las TIC ya sea en el ámbito laboral, educativo y social (Cabero et al, 2020)

Las herramientas tecnológicas son una estrategia pedagógica que permite la creación de entornos virtuales para promover el aprendizaje, superando brechas de espacio y tiempo, lo que favorece tanto el aprendizaje personal como en grupo (Rodríguez y Espinoza, 2017), pero como condición necesaria está la adquisición de metodologías adecuadas para incorporar dichas herramientas en los procesos educativos (Qurat et al., 2019), ya que su uso favorece y enriquece los procesos de aprendizaje. Sin embargo, ante la situación de aislamiento social, los docentes con conocimiento o sin él, han tenido que vincular de manera forzada las herramientas tecnológicas para continuar con los procesos educativos (Sandoval, 2020).

Las competencias digitales docentes son concebidas como un proceso complejo en el que los profesores primero deben

adquirir conocimientos sobre las TIC y su uso, para luego incorporálas de manera gradual y significativa en sus actividades educativas en base a la reflexión crítica (Pozos y Tejada, 2018). Hacen referencia a la capacidad del docente para integrar recursos tecnológicos con la finalidad de potenciar el que hacer educativo, demostrando dominio disciplinar, educativo y tecnológico (Ospina et al. 2020). De acuerdo a lo expuesto por los autores, las competencias digitales implican un vasto conocimiento de la Tics y una adecuada implementación de las mismas en las sesiones de aprendizaje.

El aprendizaje es un proceso continuo que se da en todo el periodo de la vida, ahora enmarcada por la presencia de las Tics lo que obliga a replantear la forma de aprender, de vivir y comunicarse. El enfoque del conectivismo sustenta a la variable competencias digitales, y manifiesta como idea principal la capacidad de construir redes de aprendizaje a través del uso de las Tics, que permitan el avance y evolución del conocimiento mediante el acceso a las nuevas herramientas digitales (Siemens, 2004). Este enfoque pedagógico tendrá excelentes resultados si el empleo de la tecnología en el proceso educativo se da de manera consecuente y organizada, brindando herramientas tecnológicas que permitan interconectar diversas fuentes de conocimientos que motive su desarrollo (Cueva et al., 2019). Es evidente la influencia del conectivismo para el uso de la tecnología en el proceso educativo, de allí recae la

importancia de una adecuada preparación en competencias digitales.

Es innegable que desde la aparición de la tecnología la vida de las personas en todos sus aspectos viene cambiando, lo cual demanda de nuevas formas de aprender. La teoría del conectivismo refiere la relación entre el aprendizaje de las personas y el acceso general al conocimiento a través de los medios tecnológicos actuales (Corbett y Spinello, 2020), el conectivismo representa nuevos modos de aprendizaje a través de redes, bases de datos y aprendizaje web, enfatizando que el conocimiento se distribuye a través de redes de conexión y el aprendizaje se puede construir mediante diferentes formas de interacción, eliminando brechas de tiempo y espacio (Hendricks, 2019). Entonces, tan importante como las competencias digitales del docente, también se debe contar con la didáctica para poder mediar entre el aprendizaje y nuevas herramientas digitales que permitan mejores resultados en los procesos educativos presenciales y a distancia.

La variable competencias digitales presenta tres dimensiones, la primera es la dimensión instrumental, que toma en cuenta los conocimientos básicos que deben tener los docentes en relación a los programas y equipos físicos que constituyen el sistema operativo del computador (Fernández et al., 2016). Esta dimensión está relacionada con la alfabetización digital referida al dominio técnico de los medios tecnológicos y el adecuado uso de sus programas

(Orozco et al., 2019) el desarrollo de habilidades y conocimientos tecnológico permitirá que el docente pueda seleccionar y emplear recursos digitales que sustenten el método de su enseñanza (Díaz et al., 2020). Entonces, no se trata que los docentes se conviertan en expertos tecnológicos, pero si deben reconocer la importancia de dominar los recursos digitales básicos que permitan un labora más eficiente, ajustadas a las nuevas necesidades educativas enmarcadas por el avance tecnológico en la sociedad.

La segunda dimensión está referida a la didáctica, relacionada a las habilidades de los docentes para hacer uso efectivo de los recursos tecnológicos que favorezcan el proceso educativo de los estudiantes, sus entornos de aprendizaje y desarrollo profesional (Fernández et al., 2016), se trata de la puesta en práctica del conocimiento digital del docente para poder utilizar software que apoyen el desarrollo de actividades de enseñanza aprendizaje de manera eficiente (Morales et al., 2020) teniendo en cuenta que en el proceso educativo, el adecuado uso de la tecnología beneficiará el desarrollo cognitivo, procedimental y actitudinal de los estudiantes (Díaz et al., 2020). Esta dimensión menciona como el docente es capaz de insertar sus conocimientos tecnológicos para enriquecer el proceso educativo, en este caso como incluye las herramientas digitales existentes en actividades de las sesiones de aprendizajes.

La tercera dimensión está relacionada al diseño de medios y entornos de aprendizaje digitales referente a la manera en cómo el docente concibe la integración de las TIC'S en las actividades escolares (Fernández et al., 2016), ya que es necesaria la participación activa e innovadora del profesorado como creadores de contenido educativos que incorpore las tics y también los procedimientos metodológicos en función de los propósitos de aprendizaje establecidos (Pérez, 2017), mediante los conocimientos, capacidades y actitudes del docente podrá hacer un uso efectivo de los recurso digitales, contemplando criterios pedagógicos y didácticos que enriquezcan la experiencia educativa (Cabero et al., 2020). Por ello, es importante la preparación constante para diseñar actividades educativas que contemplen el uso de tecnología digital (Morales et al., 2020). Lo que implica todo un reto porque llegar a este punto implica el conocimiento y dominio de las competencias digitales para ser creadores de sus propios recursos digitales.

La tercera variable está representada por las prácticas pedagógicas que vienen a ser actividades netamente reflexivas, analítica y continuas sobre lo que se enseña, como se enseña y para que se enseña, con la finalidad de redefinir metodologías, estrategias y herramientas que permitan un mejor proceso educativo (Pérez et al, 2016), también son definidas como una profesión compleja, porque debe contemplar una actuación flexible, con

capacidad crítica y autónoma en relación al saber, lo que es indispensable para actuar y tomar decisiones a cada momento, estableciendo interacciones con los estudiantes para mediar y facilitar el aprendizaje (Minedu, 2014). La labor docente implica poner en manifiesto capacidad investigativas, gestoras y facilitadoras durante la mediación del aprendizaje para la consecución de estudiantes reflexivos y autónomos.

La pedagogía se encarga de estudiar las metodologías y técnicas que expliquen, sistematicen y transformen la realidad educativa en función de una enseñanza pertinente (Balón et al., 2019). Por ello, las prácticas pedagógicas están constituidas por estrategias, instrumentos y acciones que el maestro pone en marcha con el propósito de orientar el proceso educativo y conseguir los aprendizajes esperados para el desarrollo integral del educando (Zambrano, 2018), porque el papel fundamental del profesorado radica en una auténtica formación, que implica la adquisición de contenidos, el fomento y práctica de valores junto a la promoción de una convivencia armónica entre los actores educativos (Balón et al., 2019), quiere decir que la práctica docente está enmarcada por una reflexión crítica constante para determinar la metodología más pertinente a las características y necesidades educativas de los educandos.

La actual sociedad del conocimiento enmarcada con el avance incesante de la tecnología y la información requiere de prácticas pedagógicas acordes a las nuevas necesidades

educativas para una adecuada inserción de los estudiantes a los nuevos contextos. Por ello, implica todo un desafío para los docentes el poder apropiarse de las Tics y más aún poder integrarlas en actividades escolares que resulten significativas y útiles para el aprendizaje (Kerwalramani et al., 2020). También, es necesario que las prácticas resulten atractivas y efectivas para favorecer un mayor grado de participación, pensamiento crítico y un ambiente estimulador en los educandos (Trinidad et al., 2020). Los docentes debe saber aprovechar e incluir en su labor pedagógica el uso de la tecnología como recursos complementarios para el éxito educativo.

Las prácticas pedagógicas deben estar sustentadas en el conocimiento teóricos y prácticos de los docentes. Por ello, es importante que pongan en marcha tres aspectos: el saber, relacionado a los conocimientos teóricos afines a la pedagogía; el hacer, poniendo en práctica metodologías y didácticas que favorezcan el logro de aprendizajes; y el ser, relacionado con la personalidad y forma de actuar basado en valores y principio (Pineda y Loayza, 2018). Siendo conscientes de actuar en el aula para logra un proceso de enseñanza eficiente y no limitar su desempeño a la transmisión de contenidos, (Rodríguez y Hernández, 2018). Por ello, es básica la reflexión analítica y crítica sobre su actuación profesional porque mediante su rol facilitador van a permitir el desenvolvimiento de competencias que

contribuyan al desarrollo integral del estudiante (Coaquira, 2020).

Las practicas pedagógicas están basadas en el enfoque socioformativo que las concibe desde la acción colaborativa que se da entre los actores educativos, promoviendo la movilización de capacidades en los estudiantes para la concretización del aprendizaje con el cual puedan resolver problemas de la vida diaria presente y futura (Tobón et al., 2018). Promueve la formación integral de la persona mediante el despliegue de sus competencias. Es decir, movilizando capacidades para poner en práctica sus saberes y llegar a la resolución de problemas concretos, pero actuando éticamente tanto en circunstancias personales como sociales. Además, exige no sólo el progreso de competencias en los estudiantes sino también en los docentes (Tobón, 2012). El profesorado debe ser consciente que en sus manos está preparar a los estudiantes para asumir retos de la vida diaria, que les permita insertarse de manera eficiente en la sociedad.

La primera dimensión de esta variable es la enseñanza centrada en el estudiante, relacionada a toda acción destinada al aprendizaje, bajo una guía constructivista, promoviendo la participación activa del estudiante en el proceso formativo y su desarrollo integral (Pérez et al, 2016), contribuyendo a que sea el propio alumno el protagonista activo en la construcción de su aprendizaje (Delgado, 2019) lo cual brinda beneficios como el fomento

de una actitud positiva, pensamientos crítico y disposición al trabajo (Keiler, 2018) para ello es importante la metodología y estrategias del docente para crear un ambiente educativos que favorezca la interacción, colaboración, reflexión y el análisis de los estudiantes, ya que deben estar preparados para el trabajo en equipo (Silva y Maturana, 2017).

La siguiente dimensión está constituida por la planificación de la enseñanza, referida al planteamiento de acciones con antelación al desarrollo de las sesiones, para asegurar una práctica pedagógica ordenada, secuenciada y coherente a los propósitos establecidos (Pérez et al, 2016); la planificación de una actividad educativa es todo un desafío que los docentes deben dominar a diarios, lo cual dependerá del conocimientos disciplinar, la pedagogía y el contexto para que las acciones a ejecutar respondan a las necesidades educativas de los estudiantes (König et al., 2020), la planificación es una herramienta de gestión donde se coordinan las actividades a corto y mediano plazo, estableciendo objetivos, metas y estrategias para lograrlo (Carriazo et al., 2020). Realizar una adecuada planificación es importante porque va a permitir anticipar acciones que respondan de manera efectiva a las características y necesidades educativas de los estudiantes.

La evaluación de procesos corresponde a la tercera dimensión, y hace alusión a la valoración respecto al logro de aprendizajes de los estudiantes, la cual debe alcanzarse

de forma continua, integral y tomando en cuenta diversas formas de recoger la información (Pérez et al, 2016), la evaluación debe ser un componente integrado en el proceso de aprendizaje y su eficacia va a depender de la interacción continúan que exista entre los docentes y el alumnado (Schildkamp et al., 2020), en cualquiera de sus formas la evaluación es un componente fundamental en todo proceso de enseñanza porque permite conocer los progresos que van teniendo los estudiantes (Cosi et al., 2020). La evaluación es un proceso continuo, su importancia recae en la información que se obtiene respecto a los avances y dificultades que se presentan en los estudiantes a lo largo del proceso de aprendizaje.

La siguiente dimensión está referida a la relación dialogante que debe promover el docente para favorecer un ambiente cálido, con actitudes respetuosas y empáticas, lo cual contribuirá favorablemente al proceso educativo (Pérez et al, 2016) la convivencia escolar es un concepto que implica las buenas relaciones entre los actores de la educación, donde se pone de manifiesto la inteligencia emocional y desarrollo de competencias sociales que aseguren la interrelación de manera positivas y satisfactorias (Serey y Zúñiga, 2021) un buen clima escolar tiene un impacto positivo en el rendimiento académico (Ceda et al., 2019), es importante que los docentes se agencien de estrategias metodológicas que contribuyan en la gestión y organización

del aula evitando todo tipo de conducta desfavorable a una convivencia armónica (Gil-Espinoza, 2021)

La enseñanza centrada en el profesor es la quinta dimensión y está referida al análisis de las prácticas tradicionales del docente, basada en el papel pasivo y receptor de información del estudiante, siendo único protagonista el docente (Pérez et al, 2016), quién es consciente que el rol que desempeñan en la educación es fundamental y afecta de forma muy significativa el aprendizaje de los educandos (Soltanimehr et al., 2019). Todavía existen maestros que aplican un método de enseñanza tradicional, siendo simples transmisores de la información. Pero, las Tics ponen a disposición todo tipo de información, determinando un cambio en el rol docente, ya sea en ambientes presenciales o a distancia (Yarychev y Mentsiev, 2020). Esta resistencia por una metodología constructivista también se ve afectada por la negación de muchos maestros para hacer uso de los medios tecnológicos, lo cual repercute negativamente el proceso educativo de los educandos.

La última dimensión hace mención a la utilización de herramientas tecnológicas en el proceso educativo por parte del docente y la motivación para ser usados por los estudiantes (Pérez et al, 2016). Definitivamente la tecnología ha revolucionado la vida de las personas y juega un papel significativo en el desarrollo de todos sus ambitos. En Educación, la tecnología permite un rol activo del

estudiante en la construcción de su aprendizaje, pero de manera colaborativa (Raja y Nagasubramani, 2018). La sociedad actual requiere de cambios significativos y efectivos en el currículo, y estructura del sistema educativo, que ponga énfasis en el desarrollo de competencias para enfrentar situaciones de la vida (Gonzales y Hennig, 2019). Por tal motivo, es urgente y preciso efectuar la implementación de las Tics en el currículo educativo para atender de manera pertinente las nuevas demandas de enseñanza y aprendizaje.

El Paradigma para la presente investigación es positivista, que establece que la realidad es absoluta y medible. Además, refiere que el conocimiento únicamente válido es aquel que se puede investigar y es obtenido mediante el método científico (Ramos, 2015).

El Enfoque es cuantitativo porque mediante la operacionalización de las variables se van a construir cuestionarios para la recolección de datos que se darán de la manera más objetiva posible. Luego, a través de la medición numérica de las variables y el análisis con métodos estadísticos se van a verificar las hipótesis inicialmente planteadas, cuyas conclusiones contribuirán a la generación de conocimientos (Hernández et al., 2014).

El tipo de investigación es básica porque a través del presente estudio se intenta descubrir nuevos conocimientos que aporten a las teorías ya existentes establecidas científicamente (Concytec, 2018). Quiere decir que a través

de la presente investigación se establecerán conclusiones que aportará información útil e importante que se irán agregando a estudios previos para construir una base de conocimientos.

El método a utilizar es el hipotético deductivo, porque a través de procedimientos secuenciados de manera lógica se va a buscar la solución de nuestro problema de investigación, formulando hipótesis como posibles respuestas de la problemática (Sánchez, 2012). Es decir, se buscará refutar o falsear las hipótesis establecidas mediante un camino metodológico para luego poder establecer conclusiones y darlas a conocer.

El diseño de investigación fue no experimental porque el estudio de las variables se realiza tal cual como se presenta en el contexto real, sin ningún tipo de manipulación. El tipo de diseño no experimental es el transeccional o transversal porque la aplicación del instrumento se dará por única vez en un tiempo determinado (Hernández y Mendoza, 2018).

El alcance de este diseño es el correlacional causal porque se va a establecer la correlación de las variables de estudio, pero buscando establecer relaciones causales, teniendo como objetivo conocer la relación a través de la medición de las variables mediante términos estadísticos, las cuales deben corresponder a los mismos participantes (Hernández y Mendoza, 2018 y Hernández et al., 2014). En este caso, se busca determinar si es que las variables independientes varían, la dependiente también lo hace, De acuerdo a las

decisiones tomadas, el diseño de investigación que fue aplicado es el siguiente:

El trabajo cooperativo es una actividad planificada y coordinada por todos los integrantes de un grupo quienes deben dedicar tiempo y esfuerzo para la consecución de una meta común, la interacción entre unos y otros permitirá la construcción y reforzamientos del propio aprendizaje, requisito primordial para poder aportar y contribuir con el logro del objetivo grupal (García et al., 2012).

Consiste en saber hacer un uso efectivo de los recursos y medio digitales con el fin de favorecer el progreso personal y profesional de la persona, en el ámbito educativo el desarrollo de capacidades digitales permitirá que los docentes sean capaces de integrar eficientemente las Tics en contexto reales del que hacer educativo, con el propósito de contribuir en la Educación (Fernández et al., 2016).

Las practicas pedagógicas docentes están relacionada al quehacer mismo de la acción formativa, caracterizada por la reflexión y análisis de los aspectos intelectuales y didácticos con el propósito de optimizar el proceso educativo. Por lo cual, el rol docente está baso en la planificación de la enseñanza, los procesos educativos, la evaluación, gestión de un ambiente propicio y el desarrollo de recurso educativos (Pérez, 2016).

Para medir el nivel de esta variable se ha tomado en cuenta las dimensiones Concepción del trabajo en grupo, utilidad del trabajo en grupo para su formación, planificación del

trabajo de los grupos por parte del profesorado, criterios para organizar los grupos, normas de los grupos, funcionamiento interno de los grupos y eficacia del trabajo grupal, y sus respectivos indicadores, de los cuales se ha establecido una serie de 49 ítems que conforman un cuestionario que ha sido medido a través de una escala tipo Likert.

Para poder operativizar esta variable también se tomó en cuenta las dimensiones: Instrumental, didáctica, y diseño de medios y entornos de aprendizaje digital; e indicadores. Luego, de cada uno desagregó en una serie de ítems que guardan estrecha relación. En este caso se aplicó un cuestionario con 46 ítems con una escala tipo Likert para medir el nivel de competencias TIC en los docentes.

De igual manera, para la medición de esta variable se tomó en cuenta sus seis dimensiones enseñanza centrada en el estudiante, planificación de la enseñanza, evaluación de proceso, relación dialogante, enseñanza centrada en el profesor y el uso de recursos tecnológicos, y en base a la definición de cada una de ellas, se estableció sus respectivos indicadores, de los cuales se elaboró un cuestionario con un total de 52 ítems que permitió medir el nivel de las prácticas pedagógicas.

La población es una agrupación de elementos o asuntos que presentan características específicas comunes a todos (Hernández y Mendoza, 2018). En este caso la población o universo está constituida por 547 docentes de Educación

Básica de Instituciones Educativas públicas de la REI 15 (básica regular, alternativa y especial de los niveles de los tres niveles), pertenecientes al distrito de Carabayllo. Se excluirán a los docentes de Instituciones Educativas del sector privado por contar con otra condición en referencia a los recursos con los que cuentan.

El muestro es probabilístico estratificado, probabilístico porque todos los integrantes de la población tienen igual oportunidad de pertenecer a la muestra (Hernández y Mendoza, 2018). Este tipo de muestreo es primordial para un tipo de investigación transeccional y de alcance correlacional causal. Estratificado porque la población estará dividida en pequeños grupos de los cuales se establecerá una muestra para cada uno (Hernández y Mendoza, 2018). Para establecer el muestreo se ha dividido la cantidad de muestra entre la población para extraer la frecuencia constante y determina el número de muestra por institución educativa ($ksh = n/N = 0,41$).

El muestreo también fue de tipo sistemático porque teniendo enumerada las listas de los participantes para la muestra, se podrá elegir entre ellos a quienes se aplicará el instrumento de recolección de datos a través de la fijación de un intervalo determinado por el tamaño de la población y la muestra (Hernández y Mendoza, 2018). Como se muestra en la Tabla 2 se va a dividir la población entre la muestra para determinar la constante y elegir a quienes se aplicarán los instrumentos ($K = N/n = 2.4 = 2$).

Se ha aplicado tres cuestionarios. En este caso, para las variables independientes se consideró instrumentos ya validados para la variable dependiente se elaboró un cuestionario con 52 ítems. La validez de contenido se realizó a través del método de juicios de expertos, tres especialistas con grado de doctorado para los instrumentos ya validados y cinco para el cuestionario elaborado. Para la validez de contenido del instrumento construido, no fue necesario realizar el coeficiente V de Aiken puesto que los valores asignados por los cinco jueces fueron positivos en todos los ítems obteniendo 100% de aprobación.

La validez de constructo del cuestionario elaborado se realizó a través del programa estadístico SPSS, mediante el análisis factorial exploratorios donde se efectuó la prueba KMO (Kaiser, Meyer y Olkin) cuyo valor fue igual a 0.500 que quiere decir que el constructo del instrumento es moderado. De igual manera, la prueba de esfericidad de Bartlett (Chi cuadrado= .000; gl= 36; Sig.=1.000) que indicó que los ítems presentan una correlación moderada, concluyendo que el modelo factorial es pertinente.

El análisis factorial para medir las prácticas pedagógicas a través de sus 52 ítems divididos en nueve factores presentó una varianza total explicada de 83.383% y el restante 16.617% atribuyendo este porcentaje a factores ajenas al instrumento. Con relación al componente rotado, en 46 ítems al menos uno de sus factores obtuvo valores superiores a 0.500, pero en 6 ítems los valores estuvieron

por debajo del 0.500 aunque algunos de sus factores presentaron un valor muy cercano.

Para hallar la confiabilidad de los tres instrumentos se aplicó una prueba piloto a 36 docentes ajenos a la muestra, pero con características similares, cuyos resultados se analizaron en el programa SPSS mediante la prueba de Alfa de Cronbach, indicando los siguientes resultados: Las variables trabajo cooperativo, competencias digitales tienen un valor de .932 y .978 respectivamente, interpretándose como alta confiabilidad. Además, la coherencia y consistencia interna están dadas al ser instrumentos ya validados. La variable prácticas pedagógicas presenta un valor de .975, denominándose también como alta confiabilidad.

Los tres instrumentos de evaluación fueron recogidos en un solo cuestionario virtual elaborado a través de Google form, y junto a la carta de presentación y solicitud de permiso para la aplicación fueron enviados a la coordinadora de la REI correspondiente a la muestra, quien distribuyó el cuestionario a los directivos para que lo entregaran de manera virtual a sus respectivos docentes y puedan proceder con el desarrollo del cuestionario en un tiempo aproximado de 30 minutos, que al ser finalizado, automáticamente se fue llenando en la base de datos Excel. Los datos obtenidos fueron descargados en formato MS Excel, cuyos valores se utilizaron para realizar el procesamiento estadísticos por medio del programa SPSS

versión 28 de IBM, con lo cual se elaboraron tablas y gráficos de frecuencia en barras que permitieron la interpretación y análisis descriptivo de las variables y dimensiones de estudio. Con respecto al análisis inferencial se realizó una regresión logística ordinal a través de la prueba de bondad de ajustes para contrastar las hipótesis y poder establecer la correlación de causa de las variables.

Para garantizar la calidad ética se ha tomado en cuenta la correcta realización de citas y parafraseos, colocando los autores correspondientes y evitando la apropiación de ideas ajena. Asegurando la transparencia en el proceso de recolección de datos se solicitó el permiso correspondiente a la representante de la REI asegurando así la participación de la muestra. El consentimiento informado, se realizó antes de la aplicación del instrumento donde los docentes fueron informados del anonimato y confidencialidad de su participación, teniendo la opción de decidir participar voluntariamente. Con respecto a los resultados de la investigación, estos fueron tratados de manera objetiva y transparente, brindando la información de manera honesta, sin falsear algún dato.

Los resultados de la concepción del trabajo en grupo y se encontró que el 16.8% obtuvieron niveles bajos, el 67.3% niveles medio y el 19.9% obtuvieron niveles altos. En cuanto a la utilidad del trabajo en grupo para su formación se encontró que el 15.9% obtuvieron niveles bajos, el 69.5% niveles medio y el 14.6% obtuvieron niveles altos. Sobre la

planificación del trabajo de los grupos por parte del profesorado, se encontró que el 19% obtuvieron niveles bajos, el 73.9% niveles medio y el 7.1% obtuvieron niveles altos. En cuanto a los criterios para organizar los grupos se encontró que el 11.9% obtuvieron niveles bajos, el 77.4% niveles medio y el 10.6% obtuvieron niveles altos. Para las normas de los grupos se encontró que el 13.3% obtuvieron niveles bajos, el 80.1% niveles medio y el 6.6% obtuvieron niveles altos. En relación a funcionamiento interno de los grupos se encontró que el 11.1% obtuvieron niveles bajos, el 73.5% niveles medio y el 15.5% obtuvieron niveles altos. Finalmente, la dimensión eficacia del trabajo grupal se encontró que el 37.6% obtuvieron niveles bajos, el 48.7% niveles medio y el 13.7% obtuvieron niveles altos

Se presentaron los resultados de la dimensión instrumental se encontró que el 10.6% niveles inadecuados, el 75.7% nivel regular y el 8% nivel alto. Así mismo, en la dimensión didáctica, el 14.2% obtuvieron niveles inadecuados, el 71.7% nivel regular y el 14.2% nivel adecuado. Finalmente, la dimensión diseño de medios y entornos de aprendizajes digitales se encontró que el 49.1% niveles inadecuados, el 46.5% nivel regular y el 4.4% nivel adecuado.

La dimensión enseñanza centrada en el estudiante y se encontró que el 12.8% obtuvieron niveles de inicio, el 69% nivel proceso y el 18.1% obtuvieron nivel logrado. En cuanto a la dimensión Planificación de la enseñanza se encontró que el 13.3% obtuvieron niveles de inicio, el 67.7% nivel

proceso y el 19% obtuvieron nivel logrado. En relación a la evaluación de proceso se encontró que el 69.5% obtuvieron niveles de inicio, el 20.8% nivel proceso y el 9.7% obtuvieron nivel logrado. Para la relación dialogante se encontró que el 14.6% obtuvieron niveles de inicio, el 68.1% nivel proceso y el 17.3% obtuvieron nivel logrado. En cuanto a la enseñanza centrada en el profesor, se encontró que el 19.9% obtuvieron niveles de inicio, el 75.2% nivel proceso y el 4.9% obtuvieron nivel logrado. Finalmente, sobre el uso de recursos tecnológicos, se encontró que el 12.8% obtuvieron niveles de inicio, el 75.2% nivel proceso y el 11.9% obtuvieron nivel logrado.

La investigación obtuvo resultados de acuerdo a las hipótesis planteadas, en ese sentido la hipótesis general obtuvo que el trabajo cooperativo y las competencias digitales inciden significativamente en las prácticas pedagógicas a distancia de una REI de Carabayllo, 2021; debido a que el valor de Pseudo – R cuadrado de Nagelkerke (0,834), indica que el modelo propuesto explica el 83.4% en las prácticas pedagógicas. Así mismo, se establece que el trabajo cooperativo (Wald=51,294; $p=0,000<0,05$) predice mejor las prácticas pedagógicas. Los resultados coinciden con el trabajo de investigación de Valentín (2021), relacionado al aprendizaje cooperativo y la formación docente que dio como resultado que existe una correlación significativa y positiva moderada entre ambas variables, concluyendo que el trabajo cooperativo permite el

desarrollo de competencias cognitivas y sociales, favoreciendo al progreso de la formación docente, coincidiendo con los estudios de Guizado et al. (2020), que a través de sus resultados afirman que las competencias digitales inciden en un 24% en las prácticas educativas de los docentes.

Al respecto, Estrada y Mamani (2021) mediante los resultados de su investigación sustentan que las competencias digitales se encuentran parcialmente desarrolladas en los docentes peruanos en quienes predomina un conocimiento básico, y en relación a la destreza para crear contenidos digitales el nivel de desarrollo es muy bajo. Por otro lado, Basante y Santiesteban (2019) entre sus principales resultados afirman que un 90 % de docentes reconocen la importancia del trabajo cooperativo para mejorar su práctica. Sin embargo, el 70% manifiesta que no las pone en práctica de manera eficiente porque desconocen de estrategias pertinentes. En ambos casos, es evidente la incidencia de las variables trabajo cooperativo y competencias digitales en las prácticas pedagógicas de los docentes.

Así mismo, Arias et al. (2017), sustenta que mediante el trabajo cooperativo se promueve la construcción del conocimiento, porque la variedad en la información enriquece la experiencia de aprendizaje, por ello la estrategia debe favorecer las condiciones que permitan activar procesos cognitivos tales como la asimilación,

acomodación y adaptación de la nueva información para la constitución de nuevos aprendizajes. En este sentido, no se trata de llevar a cabo trabajos colegiados sólo por cumplir con lo establecido en los documentos normativos del Ministerio de Educación. Sino más bien, es necesario crear las condiciones para que el trabajo grupal favorezca la confluencia de ideas, experiencias e información entre docentes para la apropiación de nuevos conocimientos que enriquezcan la labor pedagógica.

De acuerdo con los resultados, el trabajo cooperativo predice mejor las prácticas pedagógicas, y en concordancia con ello, Medina y Valentín (2020) aseveran que esta estrategia favorece la integración, el respeto a la diversidad, el desarrollo socioafectivo y la capacidad de razonar de manera crítica. Pero procurando resultados con beneficios propios y para los demás (Sánchez et al., 2018). De esa manera, el trabajo colegiado impartido como estrategia para mejorar la labor docente, debe realizarse de manera cooperativa, favoreciendo la repotenciación de las habilidades de enseñanza de los docentes, mediante la interacción con los demás.

El trabajo cooperativo incide en las prácticas pedagógicas y en otras competencias necesarias para una adecuada labor docente, porque la construcción del conocimiento está supeditado al intercambio de información en base a la interrelación y apoyo de manera sistemática (Valentín, 2020). Además, trabajar

cooperativamente contribuye a la gestión del conocimiento porque el sujeto tiene que reorganizar sus propios conceptos de acuerdo a los nuevos conocimientos que se vayan estableciendo (Garrote et al., 2019). Entonces, el intercambio de conocimiento y experiencias entre docentes, permite enriquecer la práctica pedagógica para poder poner en marcha nuevas estrategias que aseguren el éxito en el aprendizaje de sus estudiantes.

La presente investigación radica principalmente en las prácticas pedagógicas que deben desarrollarse de manera efectiva para favorecer los aprendizajes de los estudiantes. Al respecto, Agreda y Pérez (2020) en su estudio de investigación concluyen que el acompañamiento pedagógico se relaciona de manera directa con las practicas reflexivas del docente, resaltando lo importante de esta actividad para el análisis y valoración de la planificación, ejecución y evaluación de la propia práctica con la finalidad de mejorar el rol orientador del aprendizaje. De la misma manera, Coaquira (2020) manifiesta que la reflexión analítica y crítica que involucra la práctica pedagógica del docente es básica para adecuar de manera pertinente su actuación profesional en el aula. Además, Zambrano (2018), concluyen que la actividad docente tiene mayor eficacia cuando está se realiza de manera lúdica y constructiva, puesto que en su estudio realizado se pudo evidenciar diferencia significativa entre el grupo que recibió dichas prácticas de aquellos que experimentaron una

práctica basada en la transmisión de contenido mediante la exposición.

En cuanto a los niveles encontrados en la variable trabajo cooperativo de los docentes, se encontró que el 13.3% obtuvieron niveles bajos, el 72.6% niveles medios y el 14.2% obtuvieron niveles altos. En la variable competencias digitales se evidenció que el 16.4% obtuvieron niveles inadecuados, el 75.7% un nivel regular y sólo el 8% obtuvieron un nivel adecuado. Por otro lado, en los resultados de la variable prácticas pedagógicas se encontró que el 11.9% obtuvieron niveles de inicio, el 71.2% nivel proceso y sólo el 16.8% obtuvieron nivel logrado. Este cambio abrupto de enseñanza por el contexto de pandemia por Covid 19, ha demostrado una gran brecha competencial referida a aspectos digitales y metodológicos en las prácticas pedagógicas docentes (García y Corell, 2020). La nueva modalidad de enseñanza puso al descubierto el escaso conocimiento y dominio de las Tics de los profesores para implementarlas en los procesos educativos.

En ese sentido, se evidencia la carencia de competencias tecnológicas, desfavoreciendo también el planteamiento de experiencias innovadoras que permita el trabajo cooperativo; implicando todo un desafío porque los maestros en su mayoría son inmigrantes digitales (Sandoval, 2020). La carencia de competencias digitales perjudica directamente las prácticas pedagógicas a distancia y el desconocimiento de herramientas digitales

hace aún más difícil poder abordar estrategias de trabajo cooperativo que permitan enriquecer la labor docente. Al respecto, Pozú et al. (2020), en su investigación sobre la determinación del valor de las competencias digitales en profesores, mencionó que sus resultados revelan que más del 50% determinan como importante la adquisición de competencias digitales para su práctica, y concluyó que sienten la necesidad de adquirir conocimientos para saber incorporarlas de manera eficiente en su quehacer. Además, se debe establecer como política pública la formación de competencias digitales en la malla curricular de toda institución de formación docente.

Así mismo, Pozo et al. (2020), concluyeron que el género, la edad, la experiencia, el nivel educativo de enseñanza y la formación continua inciden en menor o mayor grado en el desarrollo de las competencias digitales, destacando que la continuidad en la profesionalización es directamente proporcional al dominio de las Tics. Al respecto, Guizado et al. (2019) en los resultados de su investigación muestra que el 24 % del desarrollo profesional se debe a la incidencia de las competencias digitales y el 76% se da por influencia de otros factores, recomendando la preparación constante en cuanto a competencias digitales docentes.

Los resultados de la primera hipótesis específicas fueron que el trabajo cooperativo y las competencias digitales inciden significativamente en la enseñanza

centrada en el estudiante en un contexto a distancia de una REI de Carabayllo, 2021, debido a que el modelo propuesto explica el 85.8% en la enseñanza centrada en el estudiante. Los resultados de la incidencia se ve reflejado en Fernández et al. (2020), en su trabajo de investigación relacionado con la enseñanza del profesorado a través de la virtualidad, quién estableció como resultados que el 68.07% de docentes manifiestan que nunca habían enseñado en entornos virtuales, por lo cual en sus clases todavía predomina una metodología tradicional donde los medios tecnológicos son empleados para la transmisión de información, concluyendo que los docentes no se encuentran preparados para asumir una educación online y tienen dificultades para realizar procesos educativos eficientes y de calidad.

De acuerdo con los resultados, trabajar cooperativamente y contar con competencias digitales incide en la calidad de enseñanza que el docente brinde a los estudiantes, lo cual va a repercutir en un exitoso proceso de enseñanza aprendizaje. En concordancia con lo establecido, Pérez et al. (2016) sostiene que la enseñanza centrada en el estudiante está relacionada a toda acción destinada al aprendizaje, bajo una guía constructivista que promueve la participación del estudiante en su proceso formativo y desarrollo integral. Lo cual brinda beneficios como el fomento de una actitud positiva, pensamientos crítico y disposición al trabajo (Keiler, 2018).

Se debe tener en cuenta que la educación peruana se basa en el enfoque socioconstructivismo, y en relación con el resultado presentado es necesario que los maestros centren su labor educativa en el estudiante. Por tal motivo, es importante que la metodología del docente admita un ambiente educativo que favorezca la interacción, colaboración, reflexión y el análisis en el proceso educativo de los estudiantes (Silva y Maturana, 2017), y aunque será el estudiante quién construya su propio aprendizaje, es primordial la práctica pedagógica mediadora del docente para crear las condiciones necesarias que favorezcan el éxito del aprendizaje.

Así también, se debe precisar que trabajar cooperativamente es importante porque favorece el desarrollo de habilidades cognitivas, interpersonales e intrapersonales (Valentín, 2020), admitiendo el desarrollo de destrezas fundamentales para las interacciones sociales efectivas a nivel personal y profesional, pertinentes a las demandas de la sociedad y el mercado de trabajo actual (Sánchez et al., 2018 y García et al., 2012), incitando al grupo a relacionarse entre sí, estableciendo acciones como indagar, discutir, debatir, reflexionar y negociar a fin de resolver una determinada situación (Espinoza et al., 2020 y Martínez, 2016). Entonces, en relación con los resultados de la primera hipótesis específica y lo sustentado por los autores, es necesario poner en marcha el trabajo cooperativo para promover competencias esenciales que

permitan al docente actuar de manera crítica y reflexiva, con empatía y tolerancia favoreciendo su enseñanza centrada en el estudiante.

Los resultados de la segunda hipótesis específicas fueron que el trabajo cooperativo y las competencias digitales inciden significativamente en la planificación de la enseñanza a distancia de una REI de Carabayllo, 2021, debido a que el modelo propuesto explica el 81.3% en planificación de la enseñanza. Coincidiendo con Zacarias y Salgado (2020), en su investigación que trata sobre la formación en relación a las competencias digitales de los docentes para poder abordar de manera efectivas las clases virtuales establecidas durante la pandemia, concluyó que más del 90% de maestros reconocen la importancia de contar con competencias digitales para estar preparados y superar cualquier eventualidad que dificulte la continuidad de la educación, también sustentan que esta nueva normalidad ha aumentado la carga laboral de manera considerable, y a pesar que la mayoría de participantes manifestó haberse capacitado en herramientas digitales, los estudios demuestran que no aprovechan las bondades de las TIC y continúan con la transmisión de contenido, empujando las mismas metodologías de una clase presenciales. De lo expuesto, se evidencia el poco dominio de los docentes frente a las TIC's los que impide poder hacer una selección de los medios digitales más pertinentes para la planificación de la enseñanza.

De acuerdo con los resultados, trabajar cooperativamente incide en las practicas pedagógica, en este caso la interacción entre docentes permitirá el conocimiento de diversas estrategias que favorecerán la planificación de actividades pertinentes para el proceso formativo y educativo. Con respecto a las competencias digitales en esta modalidad a distancia, permite diseñar actividades considerando los medios tecnológicos más oportunos al propósito establecido para el trabajo entre docentes y también con los estudiantes. Al respecto, Pérez et al. (2016), manifiestan que la planificación de la enseñanza está referida al planteamiento de acciones con antelación al desarrollo de las sesiones, para asegurar una práctica pedagógica ordenada, secuenciada y coherente a los propósitos establecidos.

Entonces, de acuerdo con los resultados expuestos, para una eficiente practica pedagógica es necesario una adecuada planificación de la enseñanza, y en acuerdo a ello, König et al. (2020) afirma que planificar implica todo un desafío que va a depender del conocimiento disciplinar, pedagógico y del contexto para que las acciones a ejecutar sean pertinentes a las necesidades educativas de los estudiantes. Además, es preciso saber que la planificación es una herramienta de gestión donde se coordinan las actividades a corto y mediano plazo, estableciendo objetivos, metas y estrategias para lograrlo (Carriazo et al., 2020). En consecuencia, realizar una adecuada

planificación es importante porque va a permitir anticipar acciones que respondan de manera efectiva a las necesidades educativas de los estudiantes. Por lo tanto, en se considera necesario realizar actividades de trabajo cooperativo y desarrollo de competencias digitales que favorezcan la planificación en la enseñanza y efectivicen la práctica pedagógica de los docentes.

Los resultados de la tercera hipótesis específicas fueron que el trabajo cooperativo y las competencias digitales inciden significativamente en la evaluación de proceso a distancia de una REI de Carabayllo, 2021, debido a que el modelo propuesto explica el 51.8% en evaluación de proceso. Teniendo en cuenta estos resultados se deduce que el intercambio de estrategias en el trabajo cooperativo va a permitir que el docente plantee mejores estrategias para llevar a cabo la evaluación a lo largo de su actividad de aprendizaje. Además, el tener dominio de la tecnología le favorecerá en la constitución de los mejores medios para llevar a cabo su práctica en estos nuevos entornos virtuales. Porque la evaluación es un proceso educativo muy importante. Al respecto, Pérez et al. (2016), sustentan que la valoración en relación al logro de aprendizajes de los estudiantes, debe alcanzarse de forma continua, integral y tomando en cuenta diversas maneras de recoger la información.

Con respecto al párrafo anterior, Schildkamp et al. (2020) sustentan que la evaluación es un componente integrado en

el proceso educativo cuya eficacia va a depender de la interacción continúan que exista entre los docentes y el alumnado. Por consiguiente, en cualquiera de sus formas la evaluación es un componente fundamental en todo proceso de enseñanza porque permite conocer los progresos que van teniendo los estudiantes (Cosi et al., 2020). De lo expuesto, su importancia recae en la información que se obtiene respecto a los logros y dificultades que presentan los estudiantes a lo largo del proceso de aprendizaje, información importante para la reflexión y análisis que permita mejorar las prácticas pedagógicas del docente.

Los resultados de la cuarta hipótesis específicas fueron que el trabajo cooperativo y las competencias digitales inciden significativamente en relación dialogante a distancia de una REI de Carabayllo, 2021, debido a que el modelo propuesto explica el 72.1% en relación dialogante. Dicho resultado está en relación a lo expuesto por Serey y Zúñiga, (2021) quienes sustentan la importancia de la convivencia escolar como un concepto que implica las buenas relaciones entre los actores de la educación, donde se pone de manifiesto la inteligencia emocional y desarrollo de competencias sociales que aseguren la interrelación de manera positivas y satisfactorias. Por tal motivo es indispensable que los docentes se agencien de estrategias metodológicas que contribuyan en la gestión y organización de los ambientes educativos, evitando todo tipo de conducta desfavorable a una convivencia armónica (Gil-Espinoza, 2021). Sin

embargo, para tal efecto, en esta nueva modalidad virtual es muy importante el riguroso diseño y organización del trabajo cooperativo, tomando en cuenta las vías de comunicación más pertinentes.

Los resultados de la quinta hipótesis específicas fueron que el trabajo cooperativo y las competencias digitales inciden significativamente en enseñanza centrada en el profesor a distancia de una REI de Carabayllo, 2021, debido a que el modelo propuesto explica el 45.1% en enseñanza centrada en el profesor. Los docentes que presentaron nivel bajo de trabajo cooperativo también presentan niveles bajos de enseñanza del profesor, siendo corroborado por Bastante y Santiesteban (2019), en su trabajo sobre el conocimiento que tienen los docentes respecto al trabajo cooperativo como estrategias para el aprendizaje, mencionaron como resultado que el 90% reconoce las ventajas del trabajo cooperativo como metodología pertinente para mejorar los aprendizajes. Sin embargo, casi el 70% de docentes presentan problemas para poder efectuar el trabajo cooperativo de manera adecuada porque desconocen de estrategias para su empleo eficiente, por tal motivo sólo lo emplean de manera esporádica.

Los resultados de la sexta hipótesis específicas fueron que el trabajo cooperativo y las competencias digitales inciden significativamente en uso de recursos tecnológicos de las prácticas pedagógicas a distancia de una REI de Carabayllo, 2021, debido a que el modelo propuesto explica el 57.9% en

uso de recursos tecnológicos de las prácticas pedagógicas. Presentando similitudes con expuesto por Ospina et al. (2020), quienes hacen referencia a la capacidad del docente para integrar recursos tecnológicos con la finalidad de potenciar el que hacer educativo, demostrando dominio disciplinar, educativo y tecnológico. Al respecto, Pozo et al. (2020) destacan en sus resultados que la continuidad en la profesionalización es directamente proporcional al dominio de las Tics, pero con respecto a la edad, la relación es inversamente proporcional. Además, Raja y Nagasubramani (2018), sustentan que, definitivamente la tecnología ha modificado la manera de vivir de las personas y juega un papel significativo en el progreso de todos sus aspectos, y en Educación, la tecnología favorece el rol activo del estudiante en la construcción de su aprendizaje de manera colaborativa. En definitiva, es esta nueva modalidad de educación a distancia es necesario el fortalecimiento de las competencias digitales del docente para poder llevar a cabo sus prácticas pedagógicas de manera efectiva.

El trabajo cooperativo y las competencias digitales inciden significativamente en las prácticas pedagógicas a distancia de una REI de Carabayllo, 2021; debido a valor de Pseudo – R cuadrado de Nagelkerke (0,834), indica que el modelo propuesto explica el 83.4% en las prácticas pedagógicas. Así mismo, se establece que el trabajo cooperativo

(Wald=51,294; $p=0,000<0,05$) predice mejor las prácticas pedagógicas.

El trabajo cooperativo y las competencias digitales inciden significativamente en la enseñanza centrada en el estudiante a distancia de una REI de Carabayllo, 2021, debido a que el modelo propuesto explica el 85.8% en la enseñanza centrada en el estudiante. El trabajo cooperativo y las competencias digitales inciden significativamente en planificación de la enseñanza a distancia de una REI de Carabayllo, 2021, debido a que el modelo propuesto explica el 81.3% en planificación de la enseñanza.

El trabajo cooperativo y las competencias digitales inciden significativamente en evaluación de proceso a distancia de una REI de Carabayllo, 2021, debido a que el modelo propuesto explica el 51.8% en evaluación de proceso.

El trabajo cooperativo y las competencias digitales inciden significativamente en relación dialogante a distancia de una REI de Carabayllo, 2021, debido a que el modelo propuesto explica el 72.1% en relación dialogante.

El trabajo cooperativo y las competencias digitales inciden significativamente en enseñanza centrada en el profesor a distancia de una REI de Carabayllo, 2021, debido a que el modelo propuesto explica el 45.1% en enseñanza centrada en el profesor.

El trabajo cooperativo y las competencias digitales inciden significativamente en uso de recursos tecnológicos de las prácticas pedagógicas a distancia de una REI de Carabayllo,

2021, debido a que el modelo propuesto explica el 57.9% en uso de recursos tecnológicos de las prácticas pedagógicas.

Mejorando las prácticas pedagógicas mediante el fortalecimiento del trabajo cooperativo y las competencias digitales de los docentes.

Se plantea la siguiente propuesta que toma en cuenta la intervención de las variables independientes que son el trabajo cooperativo y las competencias digitales para desarrollar talleres y capacitaciones que permitan el fortalecimiento de ambas problemáticas con el objetivo de mejorar las practicas pedagógicas de los docentes, tanto en la modalidad presencial como en la virtual. Para el seguimiento se utilizará la observación y una lista de cotejo como herramientas de evaluación para verificar el cumplimiento de actividades y el logro de los objetivos planteados.

En cuanto a las ventajas:

- Fortalece las habilidades interpersonales entre los participantes, el autoaprendizaje, la responsabilidad individual y grupal de los docentes.
- Mejorar la participación activa en las comunidades de aprendizaje de la institución con mejores resultados en los productos asignados.

- Facilita el intercambio de información y experiencias en los trabajos de grupo permitiendo mejorar sus prácticas pedagógicas progresivamente.
- Repotencia el uso efectivo de los recursos TIC's existentes, tanto para su profesionalización como para sus prácticas pedagógicas, incorporándolas de manera pertinente en las sesiones con los estudiantes.
- Favorece la capacidad del docente para crear sus propios recursos digitales, mejorando sustancialmente sus prácticas pedagógicas y preparándolos para trabajar en entornos presenciales o virtuales.
- Permite aprovechar los horarios de trabajo colegiado establecidos para cada I.E desde el Marco del Buen desempeño Docente, ya sea de manera presencial o virtual.

En cuanto a las desventajas:

- El Aula de Innovación Pedagógica de las I.E no cuentan con los recursos tecnológicos apropiados ni en buen estado, situación similar sucede con la conectividad. Además, la cantidad de equipo no es suficiente para todo el personal.
- De realizarse las actividades de manera virtual, algunos docentes no cuentan con equipos tecnológicos ni conectividad adecuada.
- Falta de motivación e interés de los participantes que sólo ejercen un rol de oyentes.

- No contar con capacitadores especialistas en ambas temáticas requerirá de una inversión económica para su contratación.

Se considera de gran importancia repotenciar el trabajo cooperativo en los docentes porque permite el desarrollo de habilidades básicas para una efectiva interacción social de manera personal y profesional. Por otro lado, el fortalecimiento de las competencias digitales va a permitir la creación de entornos virtuales que promuevan el aprendizaje superando brechas de espacio y tiempo. Abordar talleres y/o capacitaciones que fortalezcan ambas variables va a permitir la repotenciación de las prácticas pedagógicas de los docentes, quienes contarán con nuevos conocimientos y experiencias que les permitirá la implementación de estrategias innovadoras en la planificación y ejecución de actividades escolares, ya sean de manera virtual o presencial, respondiendo con pertinencia a las demandas de la sociedad actual.

De acuerdo a los resultados de la investigación que establece la incidencia del trabajo cooperativo y las competencias digitales en las prácticas pedagógicas a distancia de los docentes, se establece la presente propuesta con el fin llevar a cabo talleres y/o capacitación que permitan la implementación de estrategias pertinentes para el fortalecimiento de las variables independientes, lo cual repercutirá en una mejor labor docentes, específicamente

referidas a las prácticas pedagógicas. Dichas actividades deberán ser coordinadas con el personal directivo y docentes de AIP porque mediante sus cargos y disponibilidad permitirán el acceso a los ambientes requeridos y hacer efectivas las actividades que a continuación se proponen.

La evaluación será permanente para conocer los avances y dificultades que se vayan presentando en el desarrollo de las actividades, haciendo los reajustes pertinentes para mejores resultados en la implementación de la propuesta. El monitoreo y acompañamiento en los talleres es importante para poder constatar que los docentes están aplicando lo aprendido en las capacitaciones, y de esa manera verificar que el objetivo se está logrando, dicha evidencia será registrada mediante la observación en una lista de cotejo.

Referencias

- Alias, N., Hussin, H., Hassan J., Mohamed, S., Adnan, M., Hashim, M. & Hussin, K. (2018). Perception of Teacher on Cooperative Learning. *MATEC Web of Conferences*. 150 (05068) doi: <https://doi.org/10.1051/matecconf/201815005068>
- Agreda, A. y Pérez, M. (2020), Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva docente. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 30 (2), 219-232. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-273>
- Arroyo, P. Zurita, M., y Arequipa, C. (2017). Análisis de la Teoría de Psico-genética de Jean Piaget: Un aporte a la discusión. *Dominio de las Ciencias*, 3(3), 833-845. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6326679>
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1(1-10). <https://bit.ly/3pIixCp>
- Azorín, C. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles educativos*, 40(161), 181-194. <https://bit.ly/36bhF05>
- Baloche, L. & Brody, C. (2017), Cooperative learning: exploring challenges, crafting innovations, *Journal of Education for Teaching*, 43:3, 274-283, <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1319513>
- Balón, C. y Figueroa, X. (2019). Importancia de reconocer y fomentar el objeto de estudio de la pedagogía como

- parte de la praxis dentro del contexto educativo de bachillerato. *Revista Ciencia & Tecnología*, 19 (23) 58-64 <http://cienciaytecnologia.uteg.edu.ec>
- Barrios, A., y Fajardo, G. (2019). Las TIC: apropiación, relaciones y prácticas en el ecosistema educativo contemporáneo. *Razón y Palabra*, 23(104), 30–51. <https://bit.ly/3cte3tX>
- Basantes, A. y Santiesteban, I. (2019). Aprendizaje cooperativo, estudio diagnóstico desde la perspectiva de los docentes. *Revista Conrado*, 15(67), 200-204. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Cabero, J., Barroso, J., Palacios, A. y Llorente, C. (2020). Marcos de Competencias Digitales para docentes universitarios: su evaluación a través del coeficiente competencia experta. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 17-18. <https://doi.org/10.6018/reifop.413601>
- Carriazo, C., Pérez, M. y Gaviria, K. (2020), Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25 (3) 87-95 <https://doi.org/10.5281/zenodo.3907048>
- Çebi, A., & Reisoğlu, İ. (2020). Digital Competence: A Study from the Perspective of Pre-service Teachers in Turkey. *Journal of New Approaches in Educational*

- Research*, 9(2), 294-308. doi:
<http://dx.doi.org/10.7821/naer.2020.7.583>
- Cerda, G., Pérez, C., Elipe, P., Casad, J. y Del Rey, R. (2019). School Coexistence and Its Relationship with Academic Performance Among Primary Education Students. *Rev Psicodidáct.* 24 (1) 46–52
<https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.05.001>
- CONCYTEC (2018). Reglamento de calificación, clasificación y registro de los investigadores del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica.
https://portal.concytec.gob.pe/images/renacyt/reglamento_renacyt_version_final.pdf
- Corbett, F. & Spinello, E. (2020). Connectivism and leadership: harnessing a learning theory for the digital age to redefine leadership in the twenty-first century. *Heliyon*, 6(1), e03250
<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e03250>
- Cosi, A., Voltas, N., Lázaro, J., Morales, P., Calvo, M., Molina, S. y Quiroga, M. (2020). Formative assessment at university through digital technology tools. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 24(1), 164-183. DOI:
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.9314>
- Cueva, J., García A., y Martínez, O. (2019). El conectivismo y las TIC: Un paradigma que impacta el proceso enseñanza aprendizaje. *Revista Científica*, 4(14), 205-

227, <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.10.205-227>

Delgado, L. (2019). Aprendizaje centrado en el estudiante, hacia un nuevo arquetipo de enseñanza. *Enseñanza & Docencia: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 37 (1), 139-154. <https://doi.org/10.14201/et2019371139154>

Díaz, E., Díaz, J., Gorgoso, A., Sánchez, Y., Riverón, G. y De la cruz, D. (2020). La dimensión didáctica de las tecnologías de la información y las Comunicaciones. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información: RITI*, 8(15) 8-15 <https://doi.org/10.36825/RITI.08.15.002>

Díaz, G. y Santos, O. (2020). El trabajo colegiado remoto y la gestión académica de dos Instituciones Educativas públicas, distrito de san juan de Lurigancho –Lima, 2020. *Rev. Igobernanza*. 48 (15), 122-142. <https://igobernanza.org/index.php/IGOB/article/view/130/199>

Espinoza, E., Samaniego, R., Guamán, V. y Vélez, E. (2020). La metodología cooperativa para el aprendizaje. *Universidad técnica de Machala. Publicaciones*, 50(2), 41-58. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i2.13942>

Estrada, E. y Mamani, M. (2021). Competencia digital y variables sociodemográficas en docentes peruanos de educación básica regular. *Revista San Gregorio*,

o(45).

<https://revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVIS-TASANGREGORIO/article/view/1502>

Falloon, G. (2020). De la alfabetización digital a la competencia digital: el marco de competencia digital del profesor (TDC). *Education Tech Research Dev* 68, 2449–

2472. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09767-4>

Fernández, J., Fernández, M. y Cebreiro, B. (2016). Desarrollo de un cuestionario de competencias en tic para profesores de distintos niveles educativos. *Pixel Bit. Revista de Medios y Educación*, (48),135-148
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36843409010>

Fernández-Regueira U., Gewerc A. y Llamas-nistal, M. (2020). El profesorado universitario de Galicia y la enseñanza remota de emergencia: condiciones y contradicciones. *Campus Virtuales*, 9(2), 9-24.
<http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/731/409>

Fuster-Guillén, D., Aldazábal, L., Tello, S., Guillén, P., y Hernández, R. (2020). Clima afectivo para el trabajo cooperativo de docentes de Lima. *Revista De Psicología*, 9(3), 75–90.
<https://doi.org/10.36901/psicologia.v9i3.706>

García, F. y Corell, A. (2020). La Covid-19: ¿enzima de la transformación digital de la docencia o reflejo de una

crisis metodológica y competencial en la educación superior? *Campus Virtuales*, 9(2), 83-98
<https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/144140/7.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

García, M., Gonzales, I. y Mérida, R. (2012). Validación del cuestionario de evaluación ACOES. Análisis del trabajo cooperativo en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 87-109
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283322861006>

Garrote, D., Jiménez, S. Martínez, N. (2019). El Trabajo Cooperativo como Herramienta Formativa en los Estudiantes Universitarios. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(3), 41-58.
<https://doi.org/10.15366/reice2019.17.3.003>

Gil-Espinosa, F. (2021) Teachers Methodological Strategies and School Coexistence in Physical Education. *Advances in Physical Education*, 11 (2) 172-182
<https://doi.org/10.4236/ape.2021.112013>

Gómez, A. y Flores, A. (2021). Investigación en el aula: un trabajo colegiado. *Latin-American Journal of Physics Education*, 15(1), 16.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7918024>

Gonzales, O. y Hennig, C. (2019). Models for the pedagogical integration of information and

communication technologies: a literature review.
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação,
27 (102) 129–156 <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002701720>

Guevara, R., Urchaga, J. y Moral, J. (2021). El trabajo cooperativo en la enseñanza virtual superior. *Revista EDUCA UMCH*, (17).
<https://doi.org/10.35756/educaumch.202117.173>

Guizado, F., Menacho, I. y Salvatierra, A. (2019). Competencia digital y desarrollo profesional de los docentes de dos instituciones de educación básica regular del distrito de Los Olivos, Lima-Perú. *Hamut'ay*, 6(1), 54-70.
<http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i1.1574>

Hendricks, G. (2019). Connectivism as a learning theory and its relationship with open distance education. *Progressio: South African Journal for the Practice of Open and Distance Learning*, 41 (1), 13
<https://doi.org/10.25159/2663-5895/4773>

Hernández, R. y Mendoza, C. (2018) Metodología de la investigación. McGraw-Hill. México. 1era Edición.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. McGraw-Hill. México DF. 6ta Edición.

Instituto Nacional de Investigación y Capacitación Continua (2020) Covid-19 y su impacto en la educación de la primera infancia latinoamericana [19

- de mayo de 2020] Recuperado de <https://bit.ly/361LpNc>
- Izquierdo, T., Asensio, E., Escarbajal, A. y Rodríguez J. (2019). El aprendizaje cooperativo en la formación de maestros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*. 37(2), 543-559. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.369731>
- Jacovkis, J. & Tarabini, A. (2021). COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades. *Revista de Sociología de la Educación RASE*, 14 (1), 85-102. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18525>.
- Jarquín, M. (2020). Educación en tiempos virales: SARS CoV-2. sistemas educativos y nueva escuela mexicana. *El Cotidiano*, 35(221), 39-52. Recuperado de <https://bit.ly/3p6DJB1>
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Recuperado de <https://bit.ly/3vidoDV>
- Johnson, D. & Johnson, R. (2015). Cooperative Learning and Teaching Citizenship in democracies. *International Journal of Educational Research* (76). 162–77. <https://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2015.11.009>
- Johnson, D., & Johnson, R. (1987). Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning. Prentice-Hall, Inc.
- Keiler, L. (2018). Teachers' roles and identities in student-centered classrooms. *International Journal of STEM*

Education. 5 (34) <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0131-6>

Kewalramani, S., Arnott, L. & Dardanou, M. (2020) Technology-integrated pedagogical practices: a look into evidence-based. teaching and coherent learning for young children. *European Early Childhood Education Research Journal*. 28 (2) 163-166 <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1735739>

König, J., Bremerich-Vosb, A., Buchholtz, C. & Glutsch, N. (2020) General pedagogical knowledge, pedagogical adaptivity in written lesson plans, and instructional practice among preservice teachers. *Journal of curriculum studies*, 52(6) 800-822 <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1752804>

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

Martínez, M. (2016). How to use cooperative learning for assessing students' emotional competences: A practical example at the tertiary level. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 18(2), 153-165. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v18n2.52593>

.

- Matzumura, J., Gutiérrez, H., Pastor, C. y Ruiz, R (2019). Valoración del trabajo colaborativo y rendimiento académico en el proceso de enseñanza de un curso de investigación en estudiantes de medicina. *An Fac med*, 80(4):457- 64. DOI: <https://doi.org/10.15381/anales.v80i4.17251>
- Medina, S. (2021). El aprendizaje cooperativo y sus implicancias en el proceso educativo del siglo XXI. *Innova Research Journal*, 6(2), 62-76. <https://doi.org/10.33890/innova.v6.n2.2021.1663>
- Mejía, C. (2021). Poco o nulo trabajo colegiado durante la pandemia, *Revista Universidad abierta*. 4(1). <https://bit.ly/3cIYUEO>
- Ministerio de Educación (2014). Marco del buen desempeño docente. Lima
- Ministerio de Educación (a) (2020). Minedu anuncia la estrategia de educación a distancia “Aprendo en Casa” 21 de mayo 2020. Recuperado de <https://bit.ly/393nGyk>
- Ministerio de Educación (b) (2020). Resolución viceministerial N°273-2020-Minedu. Lima-Perú. <https://bit.ly/3v6ZDpQ>
- Ministerio de Educación (C) (2020). Resolución viceministerial N° 00094-2020-minedu. Lima- Perú. <https://bit.ly/3zf1mwz>
- Morales, J., Rivoir, A., Lázaro-Cantabrana, J., y Gisbert-Cervera, M. (2020). ¿Cuánto importa la competencia

- digital docente? Análisis de los programas de formación inicial docente en Uruguay. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 6(2), 128-140. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2020.v6i2.5601>
- Orozco, A., García, M. y Cepeda, L. (2019). Alfabetización digital desde un enfoque instrumental, cognitivo y emocional en estudiantes de turismo usando Blackboard. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(19)11-35 <https://doi.org/10.33010/ierierediech.v10i19.300>
- Ospina, D., Valderrama, Á., Jiménez, M., Arias, V., Lopera, M. y Segura, H. (2020). Ruta de apropiación de las TIC para profesores de educación superior fundamentada en el modelo Tecnológico Pedagógico Disciplinar. *Revista Virtu@lmente*, 8(2), <https://doi.org/10.21158/2357514x.v8.n2.2020.2721>
- Paniagua, Z. (2020). El aprendizaje digital en la era covid19: un desafío para estudiantes en concepción. *Academic Disclosure*, 1(1), 307-316. <https://bit.ly/2NiCMYc>
- Pérez, C., Vaccarezza, G., Aguilar, C., Coloma, K., Salgado, H., Baquedano, M., y Bastías, N. (2016). Cuestionario de prácticas pedagógicas: análisis de su estructura factorial y consistencia interna en docentes de carreras de la salud. *Revista médica de Chile*, 144(6),

788-795.

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/rmc/v144n6/art15.pdf>

Pérez-Ortega, I. (2017). Creación de Recursos Educativos Digitales: Reflexiones sobre Innovación Educativa con TIC. *International Journal of Sociology of Education*, 6(2), 244-268
<http://dx.doi.org/10.17583/rise.2017.2544>

Piaget, J. (1968). Los estadios del desarrollo intelectual del niño y del adolescente. La Habana: Editorial Revolucionaria.

Pineda, Y. y Loaiza, Y. (2018). Estado del arte de las prácticas pedagógicas de los maestros de las escuelas normales superiores y las facultades de educación. *Praxis*, 14(2), 265-285. doi:
<http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2914>

Pozo, S., López, J., Fernández, M., y López, J. (2020). Análisis correlacional de los factores incidentes en el nivel de competencia digital del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1).
<https://doi.org/10.6018/reifop.396741>

Pozos, K. y Tejada, J. (2018). Competencias digitales docentes en educación superior: niveles de dominio y necesidades formativas. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 59-87. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2018.712>

- Pozú-Franco, J., Fernández-Otoya, F. A., y Muñoz-Guevara, L. (2020). Valoración de las competencias digitales en docentes universitarios. *Revista Psicológica Herediana*, 13(1), 20-31. <https://doi.org/10.20453/rph.v13i1.3850>
- Qurat-ul-Ain., Shahid, F., Aleem, M., Islam, M., Azhar M. & Murtaza, M. (2019). Una revisión de las herramientas tecnológicas en la enseñanza y el aprendizaje de la informática. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 15 (11), em1773. <https://doi.org/10.29333/ejmste/109611>
- Raja, R. & Nagasubramani, P. (2018). Impact of modern technology in education. *Journal of Applied and Advanced Research*. 3 (1) 33-35 <https://dx.doi.org/10.21839/jaar.2018.v3S1.165>.
- Ramos, C. (2017). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances En Psicología*, 23(1), 9-17. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167>
- Rodríguez, J., y Hernández, K. (2018). Problematicación de las prácticas docentes y contextualización de la enseñanza. *Propósitos y representaciones*, 6(1), 507-541. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.211>
- Rodríguez, R. y Espinoza, L. (2017). Trabajo colaborativo y estrategias de aprendizaje en entornos virtuales en jóvenes universitarios. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7

(14),

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498153999006>

Sánchez, F., Parra, M. y Peña, B. (2019). Experiencias de trabajo cooperativo en la educación superior. Percepciones sobre su contribución al desarrollo de la competencia social. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 147, 87-108 Doi: <http://doi.org/10.15178/va.2019.147.87-108>.

Sánchez, J. (2012), Los métodos de investigación. Ediciones Diaz de santos. Madrid- España <https://bit.ly/2SxdEjm>

Sandoval, C. (2020). El nuevo rol docente en el fortalecimiento del proceso Enseñanza Aprendizaje de las prácticas educativa innovadoras. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(2), 24–31. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.138>

Schildkamp, K., van der Kleij, F., Heitink, M., Kippers, W. & Veldkamp, B. (2020). Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. *International Journal of Educational Research*, 103 (2020) 101602, <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101602>

Serey, D., y Zúñiga., P. (2020). School coexistence post COVID 19: A didactic proposal from the educational coaching. *IJERI: International Journal of*

- Educational Research and Innovation*, (15), 143–161.
<https://doi.org/10.46661/ijeri.5005>
- Siemens, G. (2004). Una teoría de aprendizaje para la era digital.
- Silva, J. y Maturana D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación educativa (México, DF)*, 17(73), 117-131.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n73/1665-2673-ie-17-73-00117.pdf>
- Soltanimehr, E., Bahrampour, E., Imani, M., Rahimi, F., Almasi, B. & Moattari, M. (2019). Effect of virtual versus traditional education on theoretical knowledge and reporting skills of dental students in radiographic interpretation of bony lesions of the jaw. *BMC Medical Education*, 19 (233)
<https://doi.org/10.1186/s12909-019-1649-0>
- Tobón, S., Martinez, J., Valdéz, E. y Quiriz, T. (2018). Prácticas pedagógicas: Análisis mediante la cartografía conceptual. *Revista Espacios*, 39(53).
<http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-31.html>
- Tobón, S. (2012). Experiencias de aplicación de las competencias en la educación y el mundo organizacional. Durango, México: ReDIE.
http://redie.org.mx/posts/aplicacion_competencias.pdf#page=10

- Torres, A., y Vallejo, M. (2018). Organización y funcionamiento de los agrupamientos en Educación Superior: concepciones de los estudiantes. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 15-30.doi: 10.15366/tp2018.32.002
<https://repositorio.uam.es/handle/10486/684123>
- Trinidad, J., Radley, G., Nevada, A. y Morales, J. (2020). Engaging and/or Effective? Students' Evaluation of Pedagogical Practices in Higher Education. *College Teaching*, 68(4)161-171
<https://doi.org/10.1080/87567555.2020.1769017>
- Ulloa, S., y Oseda, D. (2021). Coaching educativo en las competencias digitales docentes de la institución educativa San Juan, Trujillo 2021. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(4), 5286-5297.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.689
- UNESCO (2020). 1.370 millones de estudiantes ya están en casa con el cierre de las escuelas de COVID-19, los ministros amplían los enfoques multimedia para asegurar la continuidad del aprendizaje
<https://bit.ly/2XZogXu>
- Valentín, T. (2021). Aprendizaje cooperativo y la formación docente por competencias en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. *Horizonte De La Ciencia*, 11(20), 234-242.
<https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2021.20.780>

- Vázquez J., Hernández, J., Vázquez-Antonio, J., Juárez, L. y Guzmán, C. (2017). El trabajo colaborativo y la socioformación: Un camino hacia el conocimiento complejo. *Educación y Humanismo*, 19(33), 334-356. <https://doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2648>
- Vigotsky, L. (1978). Pensamiento y lenguaje. 3ª. Edición. México; Editorial Paidós.
- Yarychev, N. & Mentsiev, A. (2020). Impact of digital education on traditional education. *Journal of Physics: Conference Series*. 1691, 012132 <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1691/1/012132>
- Zacarías, D. y Salgado, G. (2020). Estudio de la preparación del profesorado en México ante la pandemia del COVID-19 en la transición de enseñanza presencial a virtual o en línea. *Paradigma*, 41(2), 795–819. doi: <https://doi.org/10.37618/paradigma.1011-2251.o.p795-819.id925>
- Zambrano, E. (2018). Prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 69-82 <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1409>

Rosa Irene Romero Azuero

Doctora en Educación, Universidad Cesar Vallejo, Lima Perú. Maestría en Docencia y Gestión Educativa, Universidad César Vallejo, Lima, Perú. Docente titulada en la especialista de Educación primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, "UNFV" Lima Perú.

<https://orcid.org/0000-0002-6031-017X>

rromeroa@ucvvirtual.edu.pe

<https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=7AKpkBcAAAAJ>

ireneromeroaz@gmail.com

Jenry Salazar Garcés

Posdoctor en Seguridad y Tecnología Integral, por el Centro de Altos Estudios Nacionales (CAEN), Posdoctor - Internacional En Ética, Responsabilidad Social y Derechos Humanos, por la Universitat Abat Oliba CEU. Doctor, Magíster y Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle, Abogado por la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote (ULADECH), con experiencia como Vicerrector y Director de Investigación de la Universidad Privada Líder Peruana del Cuzco, miembro del ilustre Colegio de Abogados de Lima, especialista en Derecho administrativo y Gestión Pública, con amplia experiencia en la cátedra universitaria en pre y postgrado en diferentes universidades públicas y privadas, en temas como: Investigación Científica, Derecho, Gestión Pública, Gestión Educativa, Metodología de la enseñanza, Docencia y Liderazgo. fundador, presidente ejecutivo, del Instituto de Investigación y Formación Profesional Luminus Dei, Gerente del Centro de Investigación y Perfeccionamiento Profesional El Gran Saber, llevando la educación a más lugares.

jensaga@hotmail.com

César Julián Navarro Galarza

Estudios de postgrado en la Universidad de San Martín de Porres en Educación con mención en Informática y Tecnología Educativa, Ingeniero de Sistemas e Informática por la Universidad Tecnológica del Perú, docente universitario con línea de investigación en algoritmia. Especialista en integración de TICs y entornos de aprendizaje virtual para procesos de aprendizaje a distancia (e-learning, b-learning, educación 3.0)

Ciudad: Lima-Perú, cnavarro@utp.edu.pe.

Elizabeth Norma Ferrer Chata

Docente Tiempo Completo Maestría en Gestión Pública UCV

Docente Tiempo Parcial Facultad de Administración y Negocios UTP

Directora de la Revista LIDEM -Instituto de Liderazgo Democrático y ético

Licenciada en CIENCIA POLÍTICA Universidad Nacional Federico Villarreal

TITULO DE SEGUNDA ESPECIALIDAD EN ACOMPAÑAMIENTO PEDAGOGICO Universidad Peruana

Cayetano Heredia Especialista en Acompañamiento Pedagógico

Maestría en Docencia y Gestión Educativa Universidad César Vallejo UCV

Master en Gestión y Comunicación de Entidades Sociales y solidarias Universitat Abat Oliba CEU

Doctorado en Gestión Pública y Gobernabilidad Universidad César Vallejo UCV Doctor 2015 2017

PhD Ética, Responsabilidad Social y Derechos Humanos Universitat Abat Oliba CEU Postdoctorado 2018 2019

William Peter Angulo Pomiano

Doctor en Administración, Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, Perú

Maestro en Derecho Empresarial, Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima Perú

Máster en Gerencia Publica, EUCIM Bussines School, Madrid, España

angulopomianow@gmail.com

ORCID: 0000-0003-2493-8549

Javier Fernando Díaz Molinari

Doctor en Administración, Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, Perú

Maestro en Administración, Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima Perú

Máster en Gerencia Publica, EUCIM Bussines School, Madrid, España

javierfernandomolinari@gmail.com

ORCID: 0000-0001-7636-4431

ISBN: 978-9942-33-605-7



compAs
Grupo de capacitación e investigación pedagógica



@grupocompas.ec
compasacademico@icloud.com