

DESEMPEÑO DOCENTE EN UNA ATENCIÓN HÍBRIDA Y COMPETENCIA ESTUDIANTIL



Autores

ROLANDO OSCCO SOLORZANO
CESAR ALEXIS BENITES OCAMPO
EDUARDO ANTONIO RAMAL ÁLVAREZ

DESEMPEÑO DOCENTE EN UNA ATENCIÓN HÍBRIDA Y COMPETENCIA ESTUDIANTIL



Autores

ROLANDO OSCCO SOLORZANO
CESAR ALEXIS BENITES OCAMPO
EDUARDO ANTONIO RAMAL ÁLVAREZ

Editor Chefe

Ivanio Folmer

Bibliotecária

Aline Grazielle Benitez

Revisora Técnica

Gabriella Eldereti Machado

Diagramação e Projeto Gráfico

Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa

www.canva.com

Revisão

Organizadores e Autores(as)

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Profa. Dra. Alicia Eugenia Olmos - Universidad Católica de Córdoba

Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - Instituto Federal Farroupilha

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - Universidade Cidade de São Paulo

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - Universidade Federal do Ceará

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - Faculdade Sesi-Sp de Educação

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - Universidade Franciscana

Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - Universidade Católica de Brasília

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - Universidade Federal de Santa Maria

Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - Universidade Federal de Santa Maria

Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - Universidade Federal do ABC

Prof. Dr. Roberto Araújo Silva - Centro Universitário Lusíada

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - Universidade Federal do Oeste da Bahia

Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - Universidade Central “Marta Abreu” de Las Villas

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Solorzano, Rolando Oscoco

Desempeño docente en una atención híbrida y
competencia estudiantil [livro eletrônico] /

Rolando Oscoco Solorzano, Cesar Alexis Benites

Ocampo, Eduardo Antonio Ramal Álvarez. --

1. ed. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2023.

PDF

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-184-7

1. Educação 2. Formação docente - Metodologias
ativas 3. Prática pedagógica 4. Práticas

educacionais I. Ocampo, Cesar Alexis Benites.

II. Álvarez, Eduardo Antonio Ramal. III. Título.

23-184243

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



10.48209/978-65-5417-184-7

Este livro é o resultado de uma pesquisa científica em atividades de ciência e tecnologia, intitulada **Optimización del desempeño docente en la forma de atención semipresencial y el logro de competencias en los estudiantes del centro piloto madre Teresa de Calcuta de educación básica alternativa de San Juan de Lurigancho, 2014**, realizado na Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle

Antes de ser publicado, ele foi revisado por pares acadêmicos externos.



CONTENIDO

ÍNDICE DE TABLAS.....	7
ÍNDICE DE FIGURAS.....	9
RESUMEN.....	10
ABSTRACT.....	11
INTRODUCCIÓN.....	12
CAPÍTULO I.....	14
NOCIONES BÁSICAS SOBRE LA EDUCACIÓN HÍBRIDA.....	14
1.1. Fundamentos de la educación híbrida.....	15
1.2. Modelos y modalidades de educación en atención híbrida.....	17
1.2.1. Modalidades de educación híbrida (<i>blended learning</i>).....	17
1.2.2. Comparación con otros modelos educativos (<i>presencial, en línea</i>)...20	
1.3. Educación híbrida: ventajas y desafíos.....	21
1.4. Tecnología y herramientas en la educación híbrida.....	23
CAPÍTULO II.....	27
DESEMPEÑO DOCENTE EN MODALIDAD HÍBRIDA.....	27
2.1. Conceptualización del desempeño docente.....	28
2.2. Rol del docente en la educación híbrida.....	29
2.3. Diseño de contenido y materiales.....	32
2.4. Estrategias pedagógicas.....	36
2.5. Mejora continua y buenas prácticas en el desempeño docente.....	40
CAPÍTULO III.....	42
ASPECTOS GENERALES SOBRE LAS COMPETENCIAS EN ESTUDIANTES.....	42
3.1. Definición de competencias en estudiantes.....	43
3.2. Tipos de competencias.....	44
3.2.1. Competencias cognitivas.....	44
3.2.2. Competencias socioemocionales.....	46
3.2.3. Competencias técnicas y profesionales.....	51

3.3. Aprendizaje basado en competencias.....	53
CAPÍTULO IV.....	57
OPTIMIZACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN LA FORMA DE ATENCIÓN SEMIPRESENCIAL Y EL LOGRO DE COMPETENCIAS EN LOS ESTUDIANTES DEL CEBA MADRE TERESA DE CALCUTA DE SAN JUAN DE LURIGANCHO, 2014.....	57
CAPÍTULO V.....	94
RELEVANCIA DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN UNA ATENCIÓN HÍBRIDA PARA FOMENTAR LAS COMPETENCIAS ESTUDIANTILES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA.....	94
5.1. Desempeño docente en la fomentación de competencias en estudiantes de educación básica.....	95
5.2. Uso de herramientas tecnológicas durante la educación híbrida en mira de competencias estudiantiles.....	97
5.3. Importancia de la modalidad híbrida en la educación básica.....	100
REFERENCIAS.....	104
SOBRES LOS AUTORES.....	116

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Operacionalización de la variable desempeño docente.....	58
Tabla 2	Operacionalización de la variable logros de competencia.....	59
Tabla 3	Población de docentes y estudiantes.....	60
Tabla 4	Muestra de docentes y estudiantes de estudio.....	62
Tabla 5	Validez de instrumento por juicio de expertos.....	63
Tabla 6	Estadístico de confiabilidad de los instrumentos.....	64
Tabla 7	Estadístico de confiabilidad del instrumento que mide el desempeño docente.....	64
Tabla 8	Estadístico de confiabilidad del instrumento que mide el logro de competencias.....	66
Tabla 9	Escala valorativa de las variables: desempeño docente y logro de competencias.....	68
Tabla 10	Estadísticas descriptivas sobre el desempeño docente.....	71
Tabla 11	Estadísticas descriptivas sobre el logro de competencias.....	72
Tabla 12	Estadísticas descriptivas de la dimensión de competencias instrumentales.....	74
Tabla 13	Estadísticas descriptivas de la dimensión de competencias interpersonales.....	75
Tabla 14	Estadísticas descriptivas de la dimensión de competencias sistémicas.....	76
Tabla 15	Prueba de normalidad de las variables (dimensiones).....	78
Tabla 16	Análisis de Regresión del desempeño docente en la forma de atención semipresencial y el logro de competencias de los estudiantes del CEBA Madre Teresa de Calcuta de San Juan de Lurigancho.....	79
Tabla 17	Resumen ANO VA- desempeño docente y el logro de competencias de los estudiantes.....	80
Tabla 18	Análisis de Regresión del desempeño docente en la forma de atención semipresencial y el logro de competencias instrumentales de los estudiantes del CEBA Madre Teresa de Calcuta de San Juan de Lurigancho.....	82

Tabla 19 Resumen ANO VA- desempeño docente y el logro de competencias instrumentales de los estudiantes.....	82
Tabla 20 Análisis de Regresión del desempeño docente en la forma de atención semipresencial y el logro de competencias interpersonales de los estudiantes del CEBA Madre Teresa de Calcuta de San Juan de Lurigancho.....	84
Tabla 21 Resumen ANO VA- desempeño docente y el logro de competencias interpersonales de los estudiantes.....	85
Tabla 22 Análisis de Regresión del desempeño docente en la forma de atención semipresencial y el logro de competencias sistémicas de los estudiantes del CEBA Madre Teresa de Calcuta de San Juan de Lurigancho.....	86
Tabla 23 Resumen ANO VA- desempeño docente y el logro de competencias sistémicas de los estudiantes.....	87

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Esquema con los puntajes máximos para el desempeño docente y el logro de competencias de los estudiantes del CEBA Madre Teresa de Calcuta de Educación Básica Regular Alternativa de San Juan de Lurigancho.....	70
Figura 2 Frecuencias sobre el desempeño docente.....	71
Figura 3 Frecuencias sobre el logro de competencias.....	73
Figura 4 Frecuencias sobre la dimensión de competencias instrumentales..	74
Figura 5 Frecuencias sobre la dimensión de competencias interpersonales..	75
Figura 6 Frecuencias sobre la dimensión de competencias sistémicas.....	77

RESUMEN

La mejora del desempeño docente en la educación híbrida es esencial para garantizar que los estudiantes adquieran competencias clave en un entorno flexible que combina la enseñanza presencial y en línea. Esto implica que los docentes deben ser competentes en herramientas tecnológicas y diseñar experiencias de aprendizaje efectivas. Se exploran estrategias y desafíos para lograr este objetivo en un mundo en constante cambio. El desempeño docente en la educación híbrida influye positivamente en el logro de competencias estudiantiles, con un impacto significativo en las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas. Estos resultados respaldan la importancia de la formación docente y su mejora continua. Su propósito fue verificar cómo el desempeño docente en la forma de atención semipresencial optimiza el logro de competencias de los estudiantes del CEBA Madre Teresa de Calcuta de San Juan de Lurigancho, 2014.

Palabras clave: Desempeño docente, educación híbrida, competencia estudiantil, logros, formación docente

ABSTRACT

Improving teaching performance in hybrid education is essential to ensure that students acquire key competencies in a flexible environment that combines face-to-face and online teaching. This implies that teachers must be proficient in technological tools and design effective learning experiences. Strategies and challenges to achieve this goal in an ever-changing world are explored. Teaching performance in hybrid education positively influences the achievement of student competencies, with a significant impact on instrumental, interpersonal and systemic competencies. These results support the importance of teacher training and its continuous improvement. Its purpose was to verify how teaching performance in the form of blended learning optimizes the achievement of competencies of students at CEBA Madre Teresa de Calcuta in San Juan de Lurigancho, 2014.

Keywords: Teacher performance, hybrid education, student competition, achievement, teacher education, teacher training

INTRODUCCIÓN

En la educación actual, la mejora del desempeño docente en la modalidad híbrida es crucial debido al crecimiento de este enfoque, el cual combina la enseñanza en el aula y en línea. La eficacia de los docentes en este contexto es esencial para garantizar que los estudiantes adquieran las competencias necesarias en un entorno educativo flexible y digital. Esto implica que los docentes no solo deben ser competentes en el uso de herramientas tecnológicas, sino también diseñar experiencias de aprendizaje que fomenten el desarrollo de competencias esenciales para el éxito académico y profesional de los estudiantes. Además, se exploran estrategias, desafíos y mejores prácticas para optimizar el desempeño docente en este contexto, con un enfoque en el logro de competencias en un mundo en constante cambio.

El presente libro de investigación se estructuró en cinco capítulos que abordan aspectos clave de la educación híbrida y su impacto en el desempeño docente y las competencias de los estudiantes. El primer capítulo se sumerge en las nociones básicas de la educación híbrida, explorando sus fundamentos, modelos y modalidades, así como las ventajas y desafíos que conlleva, destacando el papel de la tecnología y las herramientas en esta modalidad.

El segundo capítulo se centra en el desempeño docente en el contexto híbrido, analizando su conceptualización, el rol del docente, el diseño de contenidos y materiales, las estrategias pedagógicas y las buenas prácticas para un rendimiento eficiente. El tercer capítulo se adentra en los aspectos generales de las competencias estudiantiles, definiendo los tipos de competencias y explorando el enfoque del aprendizaje basado en competencias.

El cuarto capítulo se enfoca en el análisis de la mejora del desempeño docente como catalizador para promover las competencias estudiantiles, específicamente en el Centro de Educación Básica Alternativa Madre Teresa de Calcuta, en San Juan de Lurigancho. Por último, el quinto capítulo subraya la importancia crucial del desempeño docente en el contexto de la educación híbrida para impulsar el desarrollo de las competencias estudiantiles en la educación básica.

Estos capítulos conforman un viaje integral a través de la educación híbrida y su impacto en la formación de competencias con el propósito de verificar cómo el desempeño docente en la forma de atención semipresencial optimiza el logro de competencias de los estudiantes del CEBA Madre Teresa de Calcuta de San Juan de Lurigancho, 2014.

CAPÍTULO I

NOCIONES BÁSICAS SOBRE LA EDUCACIÓN HÍBRIDA

La educación híbrida es un enfoque pedagógico que combina elementos de la enseñanza presencial y en línea, que ha surgido como una respuesta innovadora a las cambiantes necesidades y demandas del entorno educativo contemporáneo (Balladares, 2021). Este modelo se basa en la premisa de aprovechar lo mejor de ambos mundos, fusionando la interacción en el aula con las ventajas de la tecnología digital. Sus fundamentos radican en la flexibilidad y la personalización del aprendizaje, permitiendo a los estudiantes elegir cuándo y dónde acceder a los materiales en línea, adaptando así su experiencia educativa a sus ritmos individuales.

La educación híbrida presenta diversas modalidades, que varían en la proporción de actividades presenciales y en línea. Esto permite una adaptación precisa a las necesidades de diferentes contextos y públicos, lo que la convierte en un enfoque altamente versátil. Además, al compararla con los modelos educativos tradicionales presenciales y en línea, se observa una combinación única de interacción en persona y acceso a recursos digitales, lo que la convierte en una opción educativa que aprovecha lo mejor de ambos mundos. Este enfoque conlleva ventajas notables, como la flexibilidad, la interacción activa y la capacidad de personalización, pero también plantea desafíos relacionados con el acceso equitativo a la tecnología y la necesidad de desarrollar habilidades digitales sólidas. La tecnología y las herramientas en línea desempeñan un papel fundamental al enriquecer la experiencia de aprendizaje, ofreciendo recursos

multimedia y posibilidades de colaboración y comunicación efectivas (Ríos, 2021).

A lo largo de esta exploración, se analizará de manera detallada los componentes esenciales de la educación híbrida, considerando sus fundamentos, modelos, comparaciones con otros enfoques educativos, ventajas y desafíos, así como la contribución de la tecnología y las herramientas en línea en este contexto educativo dinámico.

1.1. Fundamentos de la educación híbrida

La educación híbrida, también conocida como “educación mixta” o *blended learning*, es un enfoque pedagógico que combina elementos de la educación presencial tradicional con el aprendizaje en línea. Este modelo educativo se ha convertido en una tendencia creciente en el ámbito académico y ha ganado relevancia en los últimos años. Su adopción se ha acelerado aún más debido a la pandemia de COVID-19, que obligó a instituciones educativas de todo el mundo a adaptarse rápidamente a nuevas modalidades de enseñanza (Viñas, 2021).

Según Rama (2020), los fundamentos de la educación híbrida se basan en la idea de aprovechar lo mejor de ambos mundos: la interacción en el aula y las ventajas de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En este enfoque, los estudiantes participan en actividades de aprendizaje tanto en el entorno físico como en el virtual, permitiendo una mayor flexibilidad y personalización de la enseñanza.

Uno de los pilares esenciales de la educación híbrida es la flexibilidad. Los estudiantes tienen la oportunidad de acceder a recursos en línea en cualquier momento y lugar, lo que les permite avanzar a su propio ritmo. Esta flexibilidad es especialmente valiosa para aquellos que tienen responsabilidades personales

o laborales que limitan su disponibilidad durante las horas tradicionales de clase. Además, la educación híbrida fomenta la interacción activa y colaborativa entre estudiantes y profesores. A través de plataformas en línea y herramientas de comunicación, se pueden llevar a cabo discusiones, actividades grupales y proyectos colaborativos que enriquecen la experiencia de aprendizaje. La tecnología también permite un seguimiento más preciso del progreso del estudiante, lo que facilita la identificación de áreas en las que pueden necesitar apoyo adicional (Aizcorbe y González, 2022).

Para autores como Melo (2023), un aspecto clave de la educación híbrida es la combinación de materiales y recursos en línea con las actividades presenciales en el aula. Los docentes pueden utilizar la tecnología para proporcionar a los estudiantes acceso a lecturas, videos, simulaciones y ejercicios interactivos que complementen las lecciones presenciales. De esta manera, se pueden optimizar las sesiones en el aula para el debate, la resolución de problemas y la aplicación práctica de conceptos. Por último, es importante destacar que la educación híbrida no es simplemente una suma de la enseñanza en línea y presencial, sino que implica una cuidadosa planificación y diseño curricular. Los profesores desempeñan un papel crucial en la selección y adaptación de recursos en línea, así como en la creación de experiencias de aprendizaje coherentes y efectivas que aprovechen al máximo las ventajas de este enfoque.

En resumen, la educación híbrida es un enfoque pedagógico que busca combinar la flexibilidad y las oportunidades de aprendizaje en línea con la interacción en el aula. Sus fundamentos incluyen la flexibilidad, la interacción activa, la combinación de recursos en línea y presenciales, y una cuidadosa planificación curricular. Este enfoque se ha convertido en una herramienta poderosa para adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes y las demandas de la educación contemporánea.

1.2. Modelos y modalidades de educación en atención híbrida

Los modelos y modalidades de educación en atención híbrida han cobrado relevancia en el panorama educativo actual. La modalidad de educación híbrida, también conocida como *blended learning*, se caracteriza por combinar elementos de la enseñanza presencial tradicional con el aprendizaje en línea. En contraste con la educación exclusivamente presencial, donde los estudiantes asisten físicamente a un aula, y la educación en línea, que se desarrolla completamente a través de plataformas digitales, el enfoque híbrido busca equilibrar lo mejor de ambos mundos. Los estudiantes tienen la oportunidad de participar en interacciones en persona, lo que fomenta la socialización y el contacto directo con los docentes, al tiempo que acceden a recursos digitales y actividades en línea que permiten la flexibilidad en el aprendizaje. Esta modalidad híbrida se diferencia de otros modelos educativos al ofrecer una combinación única de interacción física y virtual, adaptándose así a diversas necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes (Ríos, 2021).

1.2.1. Modalidades de educación híbrida (*blended learning*)

Para Semanate-Quiñonez *et al.* (2022), la modalidad de educación híbrida, conocida como *blended learning*, ha ganado terreno en el ámbito educativo debido a su capacidad para combinar de manera estratégica los elementos presenciales y virtuales en la enseñanza. Uno de los pilares fundamentales de esta modalidad es la flexibilidad que ofrece a los estudiantes. Les permite acceder a contenidos y recursos en línea desde cualquier lugar y en cualquier momento, lo que es especialmente valioso en un mundo donde la movilidad y la disponibilidad de tiempo pueden ser limitadas.

En el modelo híbrido, las clases presenciales se utilizan de manera estratégica para la interacción directa entre docentes y estudiantes, así como para

promover la colaboración entre compañeros. Estas sesiones en el aula brindan la oportunidad de discutir ideas, resolver dudas y llevar a cabo actividades prácticas que requieren presencia física. La tecnología, por su parte, se emplea para complementar y enriquecer la experiencia de aprendizaje. Los recursos en línea, como videos, simulaciones y materiales interactivos, permiten a los estudiantes profundizar en el contenido y avanzar a su propio ritmo (Bernal y Canseco, 2022).

Otra característica importante de la educación híbrida es su capacidad para la personalización del aprendizaje. Los estudiantes pueden elegir el momento y el lugar para acceder a los materiales en línea, adaptando así la experiencia a sus preferencias y ritmos individuales. Además, los docentes pueden utilizar datos y análisis de aprendizaje para identificar las necesidades de cada estudiante y proporcionar apoyo específico cuando sea necesario (Viñas, 2021).

A su vez, Romero *et al.* (2023) sostienen que la capacidad de personalización del aprendizaje en el modelo de educación híbrida es una característica notable que promueve la adaptación de la experiencia educativa a las necesidades y estilos de aprendizaje individuales de los estudiantes. Esto se traduce en varios aspectos clave:

- **Flexibilidad de acceso.** Los estudiantes tienen la flexibilidad de decidir cuándo y dónde acceder a los materiales y recursos en línea. Esta flexibilidad es especialmente beneficiosa para aquellos con horarios ocupados o compromisos personales y laborales. Pueden ajustar su estudio a las horas más convenientes para ellos, lo que puede mejorar su concentración y retención de información (Coaguila *et al.*, 2023).
- **Aprendizaje autodirigido.** La educación híbrida fomenta la autonomía del estudiante. Al tener acceso a recursos en línea, los estudiantes pueden explorar y profundizar en el contenido a su propio ritmo. Pueden revisar

conceptos que les resulten más desafiantes y avanzar rápidamente en áreas en las que se sientan más cómodos. Esto empodera a los estudiantes para que asuman un papel activo en su propio proceso de aprendizaje (Santos *et al.*, 2022).

- **Datos y análisis.** Lugo y Loíacono (2020) postulan que los docentes pueden aprovechar la tecnología para recopilar datos sobre el desempeño de los estudiantes en actividades en línea. Estos datos pueden incluir resultados de pruebas, tasas de finalización de tareas y participación en actividades virtuales. Al analizar estos datos, los docentes pueden identificar patrones y áreas en las que los estudiantes pueden estar experimentando dificultades. Esta información permite una intervención más precisa y personalizada para brindar apoyo adicional a quienes lo necesiten.

- **Adaptación del contenido.** Guerrero *et al.* (2021) indican que, con la información recopilada a través de análisis de datos, los docentes pueden adaptar el contenido y las estrategias de enseñanza para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes. Asimismo, pueden proporcionar material adicional, ejercicios específicos o recursos complementarios para abordar áreas problemáticas. Esto crea una experiencia de aprendizaje más efectiva y significativa.

- **Motivación y compromiso.** La personalización también puede aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes. Al permitirles elegir proyectos, temas o actividades que les interesen, se fomenta una mayor participación y un sentido de propiedad en su propio aprendizaje. Los estudiantes son más propensos a involucrarse activamente cuando sienten que tienen voz y elección en lo que estudian y cómo lo hacen (Hinostroza *et al.*, 2021).

En conclusión, la educación híbrida no solo ofrece flexibilidad y acceso a recursos en línea, sino que también aprovecha la tecnología para adaptar la enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes. Esta personalización no solo beneficia a los estudiantes, ya que los ayuda a mejorar su aprendizaje, sino que también ayuda a los docentes a brindar un apoyo más efectivo y a medir el progreso de manera más precisa, lo que en última instancia conduce a una experiencia educativa más enriquecedora y efectiva.

1.2.2. Comparación con otros modelos educativos (presencial, en línea)

Al comparar la educación híbrida con otros modelos educativos, como la educación presencial y la educación en línea, surgen diferencias notables en términos de enfoque, dinámica y ventajas (Valdiviezo, 2019).

Para Pérez (2021), la educación presencial —quizás el modelo más tradicional— se caracteriza por la interacción directa entre estudiantes y docentes en un entorno físico. Aunque fomenta la socialización y el desarrollo de habilidades de comunicación interpersonal, a menudo carece de la flexibilidad que los estudiantes necesitan para adaptarse a sus horarios y responsabilidades personales y laborales. Además, puede ser menos accesible para aquellos que viven lejos del campus o tienen limitaciones de movilidad.

Por otro lado, la educación en línea ofrece comodidad y acceso global a la educación. Los estudiantes pueden acceder a materiales y participar en clases desde cualquier lugar con conexión a internet. No obstante, esta modalidad puede carecer de la interacción cara a cara y la socialización que caracteriza a la educación presencial. Además, requiere una mayor disciplina y autorregulación por parte de los estudiantes, lo que puede ser un desafío para algunos (Cortez *et al.*, 2023).

La educación híbrida busca reconciliar estas diferencias al combinar elementos de ambos modelos. Permite la interacción en persona en un ambiente

de aula, lo que promueve la comunicación directa y el trabajo en equipo, al tiempo que integra recursos en línea para ofrecer flexibilidad y personalización. Esta combinación se traduce en una experiencia educativa más completa, que se adapta a las necesidades individuales de los estudiantes y les brinda la oportunidad de asumir un papel activo en su propio aprendizaje (Bernal y Canseco, 2022).

Por consiguiente, la educación híbrida se destaca como un puente entre los modelos presenciales y en línea, aprovechando lo mejor de ambos mundos. Ofrece interacción en persona, que fomenta la socialización y el contacto directo con los docentes, mientras proporciona flexibilidad y recursos digitales para adaptarse a las realidades cambiantes de los estudiantes. La elección entre estos modelos dependerá de las preferencias y circunstancias individuales, pero la educación híbrida emerge como una alternativa valiosa en el panorama educativo contemporáneo.

1.3. Educación híbrida: ventajas y desafíos

La educación híbrida, al combinar elementos de la enseñanza presencial y en línea, ofrece tanto ventajas como desafíos en el panorama educativo actual.

Entre las ventajas más destacadas de la educación híbrida se encuentra su capacidad para brindar flexibilidad a los estudiantes. Este modelo permite a los alumnos acceder a materiales y recursos en línea desde cualquier lugar y en cualquier momento, lo que se traduce en una mayor conveniencia, especialmente para aquellos con horarios laborales u otras responsabilidades que limitan su disponibilidad durante las horas tradicionales de clase. Además, esta modalidad fomenta la personalización del aprendizaje, ya que los estudiantes pueden adaptar su proceso de estudio a sus ritmos y preferencias individuales, profundizando en temas de interés o revisando conceptos que les resulten desafiantes (Ríos, 2021).

Para Coaguila *et al.* (2023), la educación híbrida también promueve la interacción activa entre estudiantes y docentes. Las clases presenciales permiten el contacto directo y el debate en persona, lo que facilita la construcción de relaciones y el desarrollo de habilidades de comunicación interpersonal. Por otro lado, la tecnología utilizada en la educación híbrida enriquece la experiencia de aprendizaje al ofrecer una variedad de recursos digitales, como videos, simulaciones y ejercicios interactivos, que complementan las lecciones presenciales y facilitan la comprensión de conceptos.

Sin embargo, la educación híbrida también presenta desafíos. Uno de los principales se relaciona con la necesidad de contar con acceso confiable a la tecnología y habilidades digitales sólidas. No todos los estudiantes tienen acceso igualitario a dispositivos y conectividad, lo que puede generar brechas de acceso y aprendizaje. Además, la gestión del tiempo y la autorregulación del aprendizaje son habilidades clave que los estudiantes deben desarrollar para tener éxito en este modelo, lo que puede ser un desafío para algunos (Viñas, 2021).

Asimismo, Rama (2021) plantea que los docentes también enfrentan desafíos en la planificación y ejecución de la educación híbrida. Esta requiere una adaptación de sus métodos de enseñanza, así como una mayor preparación y coordinación para garantizar una transición fluida entre las modalidades presenciales y en línea. Además, evaluar el desempeño de los estudiantes en un entorno híbrido puede ser más complejo, ya que implica combinar diferentes tipos de evaluación.

En conclusión, la educación híbrida ofrece ventajas notables, como flexibilidad y enriquecimiento del aprendizaje, al combinar lo mejor de la enseñanza presencial y en línea. Sin embargo, también presenta desafíos relacionados con la equidad en el acceso, el desarrollo de habilidades digitales y la adaptación de

docentes y estudiantes a este nuevo paradigma. La capacidad de abordar estos desafíos determinará en gran medida el éxito y la efectividad de la educación híbrida en el futuro.

1.4. Tecnología y herramientas en la educación híbrida

La tecnología y las herramientas desempeñan un papel esencial en la educación híbrida al enriquecer la experiencia de aprendizaje y facilitar la transición entre el entorno presencial y en línea. En este contexto, las plataformas de gestión del aprendizaje, los sistemas de videoconferencia y las herramientas de colaboración en línea se convierten en recursos fundamentales. Estas tecnologías permiten a los docentes crear y compartir contenido digital, organizar sesiones virtuales para interacción en tiempo real y facilitar la comunicación entre estudiantes y profesores, así como entre compañeros. Además, la disponibilidad de recursos educativos en línea, como videos, simulaciones y bibliotecas digitales, amplía el acceso a información y conocimientos de calidad. No obstante, es importante destacar que la efectividad de estas herramientas radica en su integración cuidadosa en el diseño curricular y en su apoyo a los objetivos de aprendizaje, evitando convertirlas en simples sustitutos de la enseñanza tradicional (Rodríguez y Ledesma, 2023).

Asimismo, Barragán *et al.* (2021) señalan que el uso de plataformas de gestión del aprendizaje en la educación híbrida desempeña un papel fundamental al proporcionar un espacio virtual centralizado donde estudiantes y docentes pueden interactuar, acceder a recursos educativos y llevar a cabo actividades relacionadas con el aprendizaje. Estas plataformas, como Moodle, Canvas o Blackboard, ofrecen diversas ventajas. En primer lugar, permiten la organización y estructuración de contenidos de manera accesible y ordenada, facilitando la navegación y la búsqueda de información relevante para los estudiantes.

Además, brindan la posibilidad de crear y compartir materiales educativos digitales, como documentos, videos y evaluaciones, lo que potencia la flexibilidad y la disponibilidad de recursos en línea. Asimismo, estas plataformas suelen incorporar herramientas de comunicación, como foros y mensajería interna, que fomentan la colaboración y la interacción entre estudiantes y profesores, incluso cuando las clases presenciales son limitadas.

Por otro lado, Balladares (2021) señala que es importante destacar que la efectividad de las plataformas de gestión del aprendizaje depende en gran medida de su diseño y utilización. Los docentes desempeñan un papel crucial al organizar y estructurar los contenidos de manera clara y coherente, garantizando la accesibilidad para todos los estudiantes. Además, la plataforma debe ser utilizada como un complemento a las actividades presenciales, no como un reemplazo. Los docentes deben diseñar actividades que aprovechen las ventajas de la tecnología y promuevan la participación activa de los estudiantes. Asimismo, la capacitación adecuada para docentes y estudiantes en el uso de estas plataformas es esencial para garantizar su eficacia y maximizar su potencial en el contexto de la educación híbrida.

A su vez, las herramientas de comunicación y colaboración en línea juegan un papel esencial en la educación híbrida al permitir una interacción efectiva y fluida entre estudiantes y docentes, incluso cuando las clases presenciales son limitadas. Estas herramientas incluyen correos electrónicos, foros de discusión, sistemas de mensajería instantánea y videoconferencias, entre otros. Una de las ventajas más destacadas de estas herramientas es su capacidad para superar las barreras geográficas y temporales, lo que facilita la comunicación en tiempo real o asincrónica, según las necesidades de los participantes. Esto es especialmente valioso en un entorno híbrido, donde la interacción en persona puede ser limitada (Borup *et al.*, 2020).

Además de la comunicación, Salazar y Ramírez (2023) postulan que las herramientas en línea también promueven la colaboración entre estudiantes y docentes. Los espacios de trabajo compartidos, como plataformas de edición de documentos en línea, facilitan la colaboración en proyectos, la revisión conjunta de trabajos y la creación de contenido colaborativo. Estas herramientas permiten que los estudiantes trabajen juntos de manera efectiva, incluso cuando no se encuentran físicamente en el mismo lugar. La posibilidad de compartir recursos, ideas y retroalimentación de forma virtual enriquece la experiencia de aprendizaje y promueve habilidades clave, como el trabajo en equipo y la resolución de problemas.

Es importante mencionar que la efectividad de estas herramientas de comunicación y colaboración en línea depende de su uso adecuado y de la promoción de una cultura de participación activa. Los docentes deben orientar a los estudiantes sobre cómo aprovechar estas herramientas de manera efectiva para lograr objetivos de aprendizaje específicos. Además, es esencial fomentar un ambiente de respeto y colaboración en línea, donde los estudiantes se sientan cómodos compartiendo sus ideas y trabajando juntos de manera constructiva. En última instancia, estas herramientas en línea pueden enriquecer significativamente la experiencia educativa en un contexto híbrido al facilitar la comunicación y la colaboración efectiva, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos de un mundo cada vez más conectado y digital (Carbonell *et al.*, 2021).

Por otra parte, Balladares (2021) recalca que los recursos digitales y multimedia desempeñan un papel esencial en la educación híbrida al enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera significativa. Estos recursos incluyen una amplia variedad de materiales, como videos educativos, simulaciones interactivas, infografías, presentaciones multimedia y contenidos en línea,

que se utilizan para complementar las clases presenciales y brindar un acceso más flexible al contenido de aprendizaje.

Uno de los beneficios más destacados de los recursos digitales y multimedia es su capacidad para presentar información de manera visual y atractiva. Los videos educativos, por ejemplo, pueden ilustrar conceptos complejos de manera clara y efectiva, lo que facilita la comprensión de los estudiantes. Las simulaciones interactivas permiten a los estudiantes experimentar fenómenos y procesos de manera práctica, lo que mejora su retención de conocimientos y su habilidad para aplicar lo aprendido en situaciones reales (Viñas, 2021).

Además, estos recursos digitales brindan una mayor flexibilidad de aprendizaje. Los estudiantes pueden acceder a ellos en línea en cualquier momento y lugar, lo que les permite revisar material de clase, profundizar en temas de interés o ponerse al día con el contenido en caso de ausencia. Esto es especialmente beneficioso en un entorno híbrido, donde la disponibilidad y la adaptabilidad son clave para el éxito académico (Chirino-García y Hernández-Corona, 2020).

En síntesis, el uso de plataformas de gestión del aprendizaje, herramientas de comunicación y colaboración en línea, así como recursos digitales y multimedia en la educación híbrida, representa un enfoque integral y versátil para enriquecer la experiencia de aprendizaje. Estos elementos han demostrado ser recursos valiosos al proporcionar flexibilidad, accesibilidad y un ambiente de aprendizaje enriquecido. Permiten a los estudiantes acceder al contenido de manera más eficiente, colaborar de manera efectiva y experimentar el conocimiento de manera más vívida y significativa. Sin embargo, es esencial abordar estos recursos con una planificación y estrategia cuidadosas, asegurando que estén alineados con los objetivos educativos y que tanto docentes como estudiantes estén capacitados para utilizarlos de manera efectiva. En última instancia, su integración efectiva en el contexto de la educación híbrida puede transformar la forma en que se enseña y se aprende, preparando a los estudiantes para un mundo cada vez más digital y conectado.

CAPÍTULO II

DESEMPEÑO DOCENTE EN MODALIDAD HÍBRIDA

La modalidad híbrida en la educación, que combina componentes presenciales y en línea, ha traído consigo desafíos y oportunidades significativas para el desempeño docente. La conceptualización del desempeño docente en esta modalidad se refiere a la habilidad del educador para diseñar, gestionar y facilitar eficazmente la enseñanza y el aprendizaje en dos ambientes distintos: el aula física y el espacio virtual. Su rol se expande más allá de la simple transmisión de conocimientos, abarcando la adaptación de contenidos y materiales, la implementación de estrategias pedagógicas que fomenten la participación activa de los estudiantes y la búsqueda constante de la mejora a través de la incorporación de buenas prácticas (Santos y Armas, 2020).

Según García *et al.* (2023), el diseño de contenidos y materiales desempeñan un papel crucial en el desempeño docente en modalidad híbrida. Los educadores deben ser capaces de desarrollar materiales que sean accesibles y efectivos tanto en el aula física como en el entorno virtual. Esto implica la adaptación de recursos didácticos y la creación de contenido multimedia enriquecedor. Además, en este contexto son esenciales las estrategias pedagógicas que promuevan el aprendizaje activo y la participación de los estudiantes. Los docentes deben utilizar enfoques pedagógicos adecuados, diseñar evaluaciones que midan el progreso de los estudiantes y fomentar la colaboración y la comunicación en línea y en persona.

Area *et al.* (2020) señalan que la mejora continua es una parte integral del desempeño docente en la modalidad híbrida. Los educadores deben estar comprometidos con la reflexión constante sobre sus prácticas, buscando oportunidades para adaptarse y adoptar buenas prácticas que mejoren la calidad de la enseñanza. Esto incluye la recopilación de retroalimentación de los estudiantes, la colaboración con colegas y la capacitación en nuevas tecnologías y enfoques pedagógicos. En última instancia, el desempeño docente en la modalidad híbrida requiere un enfoque dinámico y adaptable que combine la tradición educativa con las demandas del mundo digital en constante cambio.

2.1. Conceptualización del desempeño docente

El desempeño docente es un tema fundamental en el ámbito educativo, que se refiere a la evaluación y la apreciación de la labor que llevan a cabo los profesores en su rol como educadores. El desempeño docente es un concepto multifacético que abarca una amplia gama de competencias, habilidades y responsabilidades que los educadores deben cumplir en su trabajo diario. Estas responsabilidades incluyen la planificación de clases, la enseñanza efectiva, la evaluación de los estudiantes, el fomento de un ambiente de aprendizaje inclusivo y motivador, la actualización constante de conocimientos y técnicas pedagógicas, y la colaboración con colegas y la comunidad educativa en general (Casas y Morales, 2020).

Para Álvarez (2019), el desempeño docente no se limita únicamente a la transmisión de conocimientos; también se relaciona con la capacidad de inspirar y motivar a los estudiantes, de adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje y necesidades individuales, así como de mantener un ambiente de aula seguro y respetuoso. En este contexto, el desempeño docente se considera esencial para el éxito de los estudiantes y para el logro de los objetivos educativos en general.

Como sostienen Benavides *et al.* (2020), la evaluación del desempeño docente es un proceso crítico en muchos sistemas educativos, ya que ayuda a identificar áreas de fortaleza y áreas de mejora para los profesores. Esta evaluación puede basarse en diversas fuentes, como observaciones en el aula, retroalimentación de los estudiantes y colegas, resultados de las pruebas estandarizadas y evidencia de desarrollo profesional continuo. En última instancia, la conceptualización y la evaluación del desempeño docente buscan garantizar que los educadores estén preparados y comprometidos en ofrecer una educación de alta calidad que beneficie a los estudiantes y promueva el progreso en el ámbito educativo.

En resumen, la conceptualización del desempeño docente es amplia y multifacética, ya que implica una variedad de habilidades, competencias y responsabilidades. Los docentes no solo transmiten conocimientos, sino también inspiran, motivan y guían a los estudiantes en su camino hacia el aprendizaje y el desarrollo. La evaluación del desempeño docente es esencial para garantizar que los educadores estén cumpliendo con eficacia estas responsabilidades y para promover la mejora continua en el ámbito educativo.

2.2. Rol del docente en la educación híbrida

La educación híbrida implica una adaptación significativa de los roles y responsabilidades tradicionales del docente, exigiendo una flexibilidad y un enfoque multifacético en su labor. En este entorno, el docente se convierte en un facilitador del aprendizaje, un diseñador de experiencias educativas y un gestor de recursos digitales. La planificación adquiere una relevancia fundamental, ya que los docentes deben concebir cuidadosamente cómo se integrarán las actividades presenciales y en línea para crear un flujo de aprendizaje coherente y efectivo (Armendano *et al.*, 2022).

El fomento de la interacción activa de los estudiantes se convierte en una prioridad, debido a que el docente busca estimular la participación y el compromiso en ambos entornos. Además, el monitoreo y la evaluación del progreso de los estudiantes requieren un enfoque más individualizado, donde se deben utilizar datos y retroalimentación para adaptar la enseñanza a las necesidades de cada estudiante. La habilidad para utilizar tecnología educativa y herramientas en línea se vuelve esencial, ya que el docente debe guiar a los estudiantes en su uso y asegurarse de que estas herramientas se integren efectivamente en el proceso de aprendizaje (Robles *et al.*, 2022).

En última instancia, Estrada y Mamani (2020) dilucidan que la adaptación de roles y responsabilidades del docente en la educación híbrida no solo implica la incorporación de tecnología y recursos digitales, sino también la promoción de un ambiente de aprendizaje colaborativo y de apoyo. Los docentes desempeñan un papel fundamental en la construcción de un entorno inclusivo y motivador que fomente el éxito de los estudiantes en esta nueva modalidad educativa.

Por otro lado, la comunicación efectiva con los estudiantes en el contexto de la educación híbrida se convierte en un factor crítico para el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este entorno, los docentes deben emplear una variedad de canales y enfoques para mantener una comunicación constante y clara con los estudiantes, ya que las interacciones pueden ocurrir tanto en persona como a través de medios digitales. Esto implica utilizar correos electrónicos, mensajes de texto, plataformas de mensajería instantánea y sistemas de videoconferencia para brindar información sobre las clases, asignaciones y cualquier otro aspecto relevante del curso (Santos y Armas, 2020).

Por otro lado, Caiza *et al.* (2022) sostienen que la comunicación debe ser bidireccional, fomentando la retroalimentación y la participación activa de los

estudiantes. Los docentes deben estar disponibles para responder preguntas y dudas tanto en el aula como en línea, y deben alentar a los estudiantes a compartir sus pensamientos, inquietudes y logros. La adaptabilidad y la empatía son esenciales en este proceso, ya que los docentes deben comprender las diferentes necesidades y circunstancias de los estudiantes, así como estar dispuestos a ajustar su enfoque de comunicación para garantizar que todos los estudiantes se sientan apoyados y comprometidos en su aprendizaje en un entorno híbrido. En resumen, la comunicación efectiva con los estudiantes se convierte en una habilidad clave para los docentes en la educación híbrida, pues facilita la interacción constante y la construcción de un ambiente de aprendizaje colaborativo y enriquecedor.

A su vez, la facilitación del aprendizaje autónomo ocupa un lugar destacado en el contexto de la educación híbrida. En este enfoque, se busca empoderar a los estudiantes para que asuman un papel activo en su proceso de aprendizaje y desarrollen la capacidad de autorregularse. Los docentes desempeñan un rol esencial al proporcionar orientación y recursos que permitan a los estudiantes tomar el control de su propio aprendizaje. Esto implica presentar de manera clara los objetivos de aprendizaje, ofrecer una variedad de recursos en línea y brindar pautas sobre cómo acceder y utilizar estos recursos de manera efectiva (Marina-Vergara, 2023).

González (2022) plantea que la promoción del pensamiento crítico y la resolución de problemas se convierte en una prioridad en la educación híbrida. Los docentes fomentan la reflexión y la toma de decisiones informadas, alentando a los estudiantes a cuestionar, analizar y sintetizar la información que encuentran en línea y en las clases presenciales. Esto no solo fortalece las habilidades cognitivas, sino que también prepara a los estudiantes para ser aprendices de por vida, capaces de adaptarse a un entorno en constante cambio.

En resumen, la facilitación del aprendizaje autónomo en la educación híbrida implica empoderar a los estudiantes para que sean autodirigidos y críticos en su proceso de aprendizaje, proporcionándoles las herramientas y la orientación necesarias para tener éxito en este entorno dinámico y digital.

En conclusión, la educación híbrida ha desencadenado una transformación significativa en el rol de los docentes al exigir una adaptación ágil de sus responsabilidades y habilidades. La comunicación con los estudiantes se ha convertido en un pilar esencial, donde la flexibilidad y la empatía se entrelazan con una comunicación clara y constante, tanto en entornos presenciales como en línea. Simultáneamente, la facilitación del aprendizaje autónomo ha adquirido una relevancia crucial, impulsando a los docentes a empoderar a los estudiantes para que sean autodirigidos y capaces de navegar con confianza en un mundo de recursos digitales en constante expansión.

Este enfoque promueve la independencia y la capacidad de adaptación, cualidades esenciales en un entorno educativo que evoluciona rápidamente. En última instancia, la educación híbrida redefine el rol del docente como un guía y facilitador del aprendizaje, cuyo objetivo principal es el desarrollo de habilidades críticas y la preparación de los estudiantes para un futuro donde el aprendizaje autónomo y la comunicación efectiva son habilidades fundamentales.

2.3. Diseño de contenido y materiales

La creación de recursos didácticos efectivos desempeña un papel fundamental en el diseño de contenido y materiales en el desempeño docente en modalidad híbrida. Estos recursos se convierten en herramientas esenciales para enriquecer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y facilitar su comprensión de los contenidos. Al diseñar recursos didácticos, los docentes deben considerar la diversidad de estilos de aprendizaje y las necesidades indi-

viduales de los estudiantes, asegurándose de que los materiales sean accesibles y adaptables (Gómez y Jiménez, 2023).

La primera etapa en la creación de recursos didácticos efectivos implica la identificación clara de los objetivos de aprendizaje. Los docentes deben definir lo que desean que los estudiantes logren al utilizar estos recursos, y luego diseñarlos. Además, es esencial que los recursos estén alineados con los contenidos y las metas del curso, para garantizar que sean relevantes y útiles. La claridad en la presentación de la información es fundamental, utilizando un lenguaje accesible y estructuras organizativas que faciliten la comprensión (Heredia y Camargo, 2022).

En segundo lugar, la selección adecuada de medios y formatos es crucial. Los recursos didácticos pueden tomar diversas formas, como presentaciones multimedia, videos explicativos, infografías, simulaciones interactivas y documentos de lectura. Los docentes deben elegir los medios que mejor se adapten a los objetivos de aprendizaje y a las preferencias de los estudiantes (Gómez y Jiménez, 2023). Además, es importante que los recursos estén diseñados de manera atractiva y visualmente agradable, lo que puede aumentar la participación y el compromiso de los estudiantes. La adaptabilidad de los recursos para su uso tanto en entornos presenciales como en línea también es esencial en una modalidad híbrida.

Por último, Heredia y Camargo (2022) resaltan que la evaluación y mejora constante de los recursos didácticos son esenciales. Los docentes deben recopilar retroalimentación de los estudiantes y estar dispuestos a realizar ajustes en función de sus comentarios. Esto garantiza que los recursos sean efectivos y que continúen cumpliendo su propósito de facilitar el aprendizaje. En resumen, la creación de recursos didácticos efectivos en la modalidad híbrida requiere una cuidadosa planificación, alineación con objetivos de aprendizaje, selección

de medios apropiados y una disposición para la mejora continua, todo ello con el objetivo de enriquecer la experiencia educativa y apoyar el aprendizaje de los estudiantes en un entorno dinámico y digital.

Por otra parte, la selección adecuada de herramientas tecnológicas es un elemento crucial en este aspecto. Las herramientas tecnológicas proporcionan la infraestructura digital que respalda la entrega de contenido y la interacción en línea con los estudiantes. Un enfoque fundamental en esta selección es la alineación con los objetivos de aprendizaje. Los docentes deben evaluar cuidadosamente las herramientas disponibles y elegir aquellas que mejor se adapten a los contenidos y metas del curso, asegurándose de que añadan valor a la experiencia de aprendizaje (Vázquez-Serna *et al.*, 2023).

Para Conde-Williams y Valdés-Sánchez (2023), la accesibilidad es otro factor esencial. Las herramientas tecnológicas seleccionadas deben ser accesibles para todos los estudiantes, teniendo en cuenta las diversas necesidades y niveles de habilidad. Esto implica considerar la compatibilidad con lectores de pantalla, la disponibilidad en diferentes dispositivos y la facilidad de uso para aquellos con diferentes habilidades tecnológicas. Además, la seguridad y la privacidad de los datos son preocupaciones importantes que deben ser abordadas al seleccionar herramientas tecnológicas, garantizando que se cumplan las normativas y estándares aplicables.

Para finalizar, la capacitación y el apoyo son componentes esenciales en la selección de herramientas tecnológicas. Los docentes y estudiantes deben recibir la formación adecuada para utilizar estas herramientas de manera efectiva. La disponibilidad de recursos de apoyo, tutoriales y asistencia técnica también es crucial para garantizar una experiencia de aprendizaje sin problemas. En resumen, la selección de herramientas tecnológicas en la modalidad híbrida requiere una evaluación minuciosa, considerando la alineación con los objetivos

de aprendizaje, la accesibilidad y la seguridad, y asegurando una capacitación y apoyo adecuados para su uso efectivo en el diseño de contenido y materiales educativos (Piñón *et al.*, 2022).

Por otro lado, Berg *et al.* (2023) sostienen que un aspecto para considerar es la adaptación de contenidos para la modalidad híbrida, ya que es un proceso esencial que implica ajustar y diseñar materiales de enseñanza de manera que su efectividad se presencie tanto en un ambiente presencial como virtual. Un enfoque clave en esta adaptación es la modularidad. Los docentes descomponen el contenido en unidades más pequeñas y estructuradas que permiten una flexibilidad óptima en la entrega, lo que facilita la transición entre ambientes presenciales y en línea. Estos módulos pueden incluir lecturas, videos, actividades interactivas y ejercicios de práctica.

La inclusión de elementos multimedia también desempeña un papel importante en la adaptación de contenidos. La incorporación de imágenes, gráficos, videos y presentaciones enriquece la presentación de información y hace que el aprendizaje sea más atractivo y efectivo. Además, se enfatiza la necesidad de una organización clara y coherente de los materiales para que los estudiantes puedan acceder y navegar fácilmente por el contenido en línea. Esto incluye proporcionar una estructura lógica con indicaciones claras sobre cómo proceder a través de los módulos (Torralba *et al.*, 2023).

La adaptación de contenidos en la modalidad híbrida también implica un enfoque en la interacción y la retroalimentación. Los docentes deben diseñar actividades y evaluaciones que fomenten la participación activa de los estudiantes, tanto en el aula como en línea. Además, es importante establecer canales de comunicación efectiva que permitan a los estudiantes realizar preguntas, recibir apoyo y retroalimentación constante sobre su progreso. En resumen, la adaptación de contenidos para la modalidad híbrida se basa en la modularidad,

la incorporación de elementos multimedia y una organización clara, con un enfoque en la interacción y la retroalimentación para enriquecer la experiencia de aprendizaje en este entorno dinámico y digital (Casali y Torres, 2021).

En resumen, la creación de recursos didácticos efectivos, la selección de herramientas tecnológicas adecuadas y la adaptación de contenidos para la educación híbrida se han convertido en componentes fundamentales del rol docente en la era contemporánea. Estos aspectos no solo enriquecen la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, sino que también son indispensables para garantizar un proceso de enseñanza-aprendizaje fluido y efectivo en un entorno que combina lo presencial y lo digital. Los docentes desempeñan un papel esencial al diseñar materiales de calidad, elegir herramientas tecnológicas que se alineen con los objetivos de aprendizaje y adaptar contenidos de manera que sean accesibles y efectivos en ambos contextos. Este enfoque refleja la importancia de una pedagogía centrada en el estudiante y en la tecnología como herramienta de apoyo, lo que permite a los educadores ofrecer experiencias educativas enriquecedoras y efectivas en la modalidad híbrida, preparando a los estudiantes para un mundo cada vez más digital y versátil.

2.4. Estrategias pedagógicas

Según Conde-Williams y Valdés-Sánchez (2023), los enfoques pedagógicos adecuados para la modalidad híbrida son esenciales para garantizar un aprendizaje efectivo y significativo en este entorno dinámico. Uno de estos enfoques es el aprendizaje activo, que enfatiza la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. En la modalidad híbrida, los docentes pueden fomentar la interacción y el compromiso de los estudiantes tanto en el aula como en línea mediante debates, discusiones en línea, ejercicios colaborativos y proyectos grupales. Esto permite que los estudiantes no solo

adquieran conocimientos, sino que también desarrollen habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas.

Otro enfoque relevante es el aprendizaje personalizado, que reconoce las diferencias individuales entre los estudiantes y adapta la instrucción para satisfacer sus necesidades específicas. En la modalidad híbrida, los docentes pueden utilizar tecnología educativa para ofrecer recursos y actividades personalizadas que se ajusten al ritmo de aprendizaje y al estilo de cada estudiante. Esto promueve una mayor autonomía y autoeficacia, ya que los estudiantes pueden tomar decisiones sobre cómo y cuándo acceder a los materiales y las tareas (Aliaga-Correa, 2022).

Además, Saavedra *et al.* (2022) señalan que el enfoque constructivista es relevante para la modalidad híbrida. Este enfoque sostiene que los estudiantes construyen su propio conocimiento a través de la interacción con el contenido y la colaboración con sus pares. En un entorno híbrido, los docentes pueden diseñar experiencias de aprendizaje que fomenten la construcción activa del conocimiento, ya sea a través de la resolución de problemas, la creación de proyectos o la exploración autodirigida. Este enfoque también promueve la reflexión y la metacognición, ayudando a los estudiantes a comprender cómo aprenden y a mejorar sus estrategias de estudio.

Ahora bien, la evaluación formativa y la sumativa son componentes esenciales de las estrategias pedagógicas en la modalidad híbrida, desempeñando roles distintos pero complementarios en la medición del aprendizaje de los estudiantes. La evaluación formativa se enfoca en el monitoreo constante del progreso de los estudiantes a lo largo del proceso de aprendizaje. En la modalidad híbrida, esto implica utilizar diversas herramientas, como pruebas en línea, discusiones en foros, y ejercicios prácticos, para recopilar datos sobre el desempeño de los estudiantes. Los docentes pueden utilizar estos datos para

identificar áreas de fortaleza y debilidad en el aprendizaje de cada estudiante, proporcionando retroalimentación inmediata y orientación personalizada para el mejoramiento (Torres *et al.*, 2021).

Por otro lado, Torres *et al.* (2021) añade que la evaluación sumativa se centra en la medición del aprendizaje global al final de un período de instrucción o curso. Esto puede incluir exámenes finales, proyectos de investigación, presentaciones o tareas que resumen el conocimiento y las habilidades adquiridas. En la modalidad híbrida, la evaluación sumativa permite a los docentes medir el nivel de logro de los objetivos de aprendizaje y determinar si los estudiantes han alcanzado los resultados deseados. Esto proporciona una visión integral del rendimiento estudiantil y permite tomar decisiones informadas sobre la eficacia de la instrucción.

En conjunto, la combinación de evaluación formativa y sumativa en la modalidad híbrida ofrece un enfoque integral para evaluar el aprendizaje de los estudiantes. La evaluación formativa brinda la oportunidad de retroalimentar el aprendizaje en tiempo real, mientras que la evaluación sumativa proporciona una evaluación global de los logros. Esta estrategia permite a los docentes ajustar su instrucción de manera efectiva y garantizar que los estudiantes estén alcanzando los objetivos de aprendizaje, contribuyendo así a una experiencia educativa más efectiva y enriquecedora.

A su vez, la promoción de la participación activa de los estudiantes es un elemento esencial en las estrategias pedagógicas del docente en la modalidad híbrida. En este contexto, se busca involucrar a los estudiantes de manera continua y significativa tanto en las interacciones en el aula como en línea. Una estrategia efectiva para lograrlo es fomentar el debate y la discusión. Los docentes pueden plantear preguntas desafiantes que estimulen el pensamiento crítico y la reflexión, alentando a los estudiantes a expresar sus opiniones y

argumentar sus puntos de vista, tanto en las sesiones presenciales como en las virtuales (García *et al.*, 2023).

Asimismo, Santos y Armas (2020) señalan que la utilización de actividades colaborativas es clave para la participación activa de los estudiantes. Los docentes pueden diseñar proyectos grupales que requieran la cooperación de los estudiantes en línea y en el aula, lo que fomenta la colaboración, la comunicación y el aprendizaje entre pares. También es importante utilizar herramientas tecnológicas que faciliten la interacción y la participación, como foros en línea, plataformas de colaboración en tiempo real y encuestas interactivas.

La retroalimentación constante y el reconocimiento del esfuerzo y los logros de los estudiantes también son elementos fundamentales para promover la participación activa. Los docentes pueden ofrecer comentarios oportunos sobre el desempeño de los estudiantes y reconocer públicamente sus contribuciones, lo que incentiva la participación continua y el compromiso con el proceso de aprendizaje. En resumen, la promoción de la participación activa de los estudiantes en la modalidad híbrida implica el fomento del debate, la colaboración, el uso de herramientas tecnológicas y la retroalimentación constante, creando así un ambiente de aprendizaje enriquecedor y estimulante que mejora la experiencia educativa (Salazar y Ramírez, 2023).

En síntesis, la implementación de enfoques pedagógicos adecuados, la combinación de evaluación formativa y sumativa, y la promoción de la participación activa de los estudiantes representan pilares esenciales en las estrategias pedagógicas del docente en la modalidad híbrida. Estas prácticas se entrelazan para crear un ambiente de aprendizaje dinámico y enriquecedor que se adapta a las necesidades de los estudiantes en un entorno digital y presencial.

Los enfoques pedagógicos que fomentan el aprendizaje activo y personalizado permiten a los estudiantes tomar un rol activo en su educación, mientras

que la evaluación formativa y sumativa proporciona una visión integral del progreso y el logro de los objetivos de aprendizaje. La promoción de la participación activa de los estudiantes no solo fortalece su compromiso, sino que también enriquece su experiencia educativa al fomentar la colaboración y la comunicación. En conjunto, estas estrategias pedagógicas contribuyen a una enseñanza efectiva y a una experiencia de aprendizaje significativa en la modalidad híbrida, preparando a los estudiantes para el éxito en un mundo cada vez más digital y diverso.

2.5. Mejora continua y buenas prácticas en el desempeño docente

Autores como Casali y Torres (2021) hacen énfasis en que profundizar en el tema de la mejora continua y las buenas prácticas en el desempeño docente en la modalidad híbrida implica considerar aspectos específicos que los educadores pueden implementar para optimizar su enseñanza. Uno de estos aspectos es la creación y actualización constante de materiales didácticos. En la modalidad híbrida, los docentes deben mantener sus recursos y contenidos actualizados, teniendo en cuenta los avances tecnológicos y las tendencias educativas emergentes. La curación de contenido, la revisión de lecturas y la incorporación de recursos multimedia relevantes son prácticas que pueden enriquecer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

Otra área importante es la gestión efectiva del tiempo. Los docentes en modalidad híbrida deben ser expertos en la administración de su tiempo y establecer expectativas claras para los estudiantes en cuanto a plazos y entregas. La creación de calendarios y horarios detallados, tanto para el aprendizaje en línea como para las actividades presenciales, ayuda a garantizar que los estudiantes puedan planificar sus estudios de manera efectiva (Aliaga-Correa, 2022).

La adaptación de estrategias de evaluación es otro punto clave. Los maestros deben considerar la diversidad de actividades y herramientas de evaluación que pueden utilizar en la modalidad híbrida, como evaluaciones en línea, proyectos colaborativos y presentaciones virtuales. La alineación de las evaluaciones con los objetivos de aprendizaje y el uso de rúbricas claras para la retroalimentación son buenas prácticas que ayudan a medir de manera precisa el progreso de los estudiantes (Berg *et al.*, 2023).

Finalmente, la comunicación constante con los estudiantes y el fomento de la retroalimentación bidireccional son prácticas esenciales. Los profesores deben estar disponibles para responder preguntas, brindar apoyo y escuchar las preocupaciones de los estudiantes. La creación de un ambiente en el que los estudiantes se sientan valorados y respaldados contribuye significativamente a su participación activa y su éxito académico (Ríos, 2021).

En resumen, la mejora continua y las buenas prácticas en el desempeño docente en la modalidad híbrida involucran la actualización constante de materiales, la gestión efectiva del tiempo, la adaptación de estrategias de evaluación y la comunicación constante con los estudiantes. Estas prácticas ayudan a los educadores a ofrecer una educación de alta calidad que se adapte a las necesidades cambiantes de los estudiantes y las demandas de un entorno de aprendizaje en constante evolución.

CAPÍTULO III

ASPECTOS GENERALES SOBRE LAS COMPETENCIAS EN ESTUDIANTES

Las competencias en estudiantes representan un aspecto fundamental en la educación contemporánea, ya que van más allá de la simple acumulación de conocimientos teóricos para enfocarse en el desarrollo de habilidades y aptitudes prácticas. Estas competencias se definen como la capacidad de aplicar conocimientos, habilidades y actitudes en contextos diversos y cambiantes, permitiendo a los estudiantes abordar desafíos del mundo real de manera efectiva. Se clasifican en tres categorías principales: competencias cognitivas, socioemocionales y técnicas y profesionales (Ramón-Bautista *et al.*, 2023).

De acuerdo con Jiménez-Silva *et al.* (2019), las competencias cognitivas se centran en la adquisición de conocimientos, el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Involucran la capacidad de comprender, analizar y aplicar información en diversos contextos. Por otro lado, las competencias socioemocionales se refieren a las habilidades relacionadas con la inteligencia emocional, la empatía, las relaciones interpersonales, la toma de decisiones éticas y la gestión del estrés. Estas competencias son esenciales para el bienestar emocional y las relaciones efectivas en la sociedad (Delgado-Villalobos y López-Riquelme., 2022).

Por último, las competencias técnicas y profesionales se relacionan con habilidades específicas requeridas en una profesión o industria particular. Estas habilidades van desde la programación informática y la atención médica hasta

la gestión empresarial y las habilidades artísticas. El aprendizaje basado en competencias se ha convertido en un enfoque pedagógico crucial para el desarrollo de estas habilidades, ya que busca preparar a los estudiantes para aplicar sus conocimientos en situaciones del mundo real. En este contexto, se explora en detalle las características y beneficios de cada una de estas categorías de competencias, así como la importancia del enfoque de aprendizaje basado en competencias en la educación actual (Sarell, 2020).

3.1. Definición de competencias en estudiantes

Según Ramón-Bautista *et al.* (2023), las competencias en estudiantes se refieren a las habilidades, conocimientos y capacidades que los individuos adquieren y desarrollan a lo largo de su proceso educativo y que les permiten enfrentar con éxito los desafíos y demandas del mundo real. Estas competencias van más allá de la adquisición de información y datos, abarcando la capacidad de aplicar de manera efectiva lo que se ha aprendido en situaciones prácticas y variadas.

Asimismo, las competencias pueden ser tanto generales como específicas. Las competencias generales, también conocidas como habilidades transversales, incluyen habilidades de pensamiento crítico, comunicación efectiva, resolución de problemas, colaboración y adaptabilidad. Estas competencias son esenciales en diversas áreas de la vida y son altamente valoradas en el mercado laboral actual. Por otro lado, las competencias específicas están relacionadas con campos de estudio particulares o áreas de conocimiento específicas, como habilidades técnicas en ciencias, matemáticas, lenguaje, arte, entre otros. Estas competencias son fundamentales para la especialización y el desempeño en roles y profesiones específicas (Casas *et al.*, 2018).

En resumen, las competencias en estudiantes abarcan un conjunto diverso de habilidades y conocimientos que los preparan para enfrentar los retos del

mundo real. Estas competencias, ya sean generales o específicas, son esenciales para el desarrollo personal, académico y profesional de los individuos, contribuyendo a su éxito en una sociedad cada vez más compleja y dinámica.

3.2. Tipos de competencias

Las competencias, en el contexto educativo y laboral, se dividen en tres categorías fundamentales que abarcan un amplio espectro de habilidades y conocimientos: las competencias cognitivas, las competencias socioemocionales, y las competencias técnicas y profesionales. Estas categorías representan dimensiones cruciales del desarrollo humano y la preparación para enfrentar los desafíos de la vida cotidiana, la interacción social y el ámbito laboral. Cada una de estas competencias desempeña un papel único en la formación integral de un individuo, contribuyendo al crecimiento personal y al éxito en diversas áreas de la vida. En este contexto, se va a exponer sobre cada una de estas categorías y su importancia en el desarrollo de las personas (Argüelles *et al.*, 2020).

3.2.1. Competencias cognitivas

Las competencias cognitivas son un componente esencial del desarrollo humano y educativo, ya que están relacionadas con la capacidad de procesar la información, pensar críticamente y resolver problemas de manera efectiva. Estas competencias se refieren a las habilidades mentales que permiten a las personas adquirir, organizar, retener y utilizar conocimientos de manera significativa. Algunas de las competencias cognitivas clave incluyen la comprensión lectora, la habilidad para analizar información, el pensamiento lógico, la creatividad, la toma de decisiones informadas y la resolución de problemas complejos (Jiménez-Silva *et al.*, 2019).

A la par, Blázquez *et al.* (2020) determinan que dichas competencias trascienden la mera acumulación de conocimientos y datos, ya que se centran en la

capacidad de los individuos para aplicar de manera efectiva este conocimiento en una variedad de situaciones y entornos cambiantes. Esta versatilidad es fundamental en el mundo actual, caracterizado por la rápida evolución tecnológica y la creciente complejidad de los desafíos que se enfrentan. Las personas con competencias cognitivas sólidas no solo son capaces de entender conceptos y teorías, sino que también pueden transferir ese conocimiento a nuevas circunstancias, adaptándolo de manera creativa y resolutiva.

En el ámbito educativo, estas competencias son esenciales para preparar a los estudiantes no solo para los exámenes y las tareas académicas, sino para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. En un mundo donde el conocimiento está en constante expansión y transformación, la capacidad de comprender, evaluar críticamente y aplicar información de manera efectiva se convierte en una habilidad fundamental. Esto significa que los educadores deben enfocarse en el desarrollo de habilidades cognitivas además de la transmisión de contenido (Álvarez y Cruz, 2022).

En el contexto laboral, estas competencias son altamente valoradas por los empleadores. La capacidad de análisis crítico permite a los profesionales evaluar información de manera objetiva y tomar decisiones fundamentadas, lo que es esencial en la resolución de problemas y la innovación. En un mundo empresarial cada vez más competitivo, la adaptación a situaciones cambiantes y la capacidad de encontrar soluciones creativas son habilidades que hacen que los trabajadores sean más efectivos y versátiles en sus roles (Vásquez *et al.*, 2021).

En síntesis, las competencias cognitivas son habilidades mentales que permiten a las personas procesar información de manera efectiva y aplicar su conocimiento en diversas situaciones. Estas competencias desempeñan un papel crucial en la educación y la vida laboral, contribuyendo al desarrollo integral de los individuos y a su capacidad para enfrentar los desafíos del mundo actual.

3.2.2. Competencias socioemocionales

Como señalan Delgado-Villalobos y López-Riquelme (2022), las competencias socioemocionales constituyen una parte esencial del desarrollo humano que va más allá de la adquisición de conocimientos académicos. Estas competencias se refieren a las habilidades y capacidades relacionadas con la comprensión, gestión y expresión de las emociones, así como la interacción efectiva con otras personas y el entorno social. A diferencia de las competencias cognitivas, que se centran en el pensamiento y el razonamiento, las competencias socioemocionales se enfocan en las habilidades interpersonales y en la inteligencia emocional. Estas competencias juegan un papel fundamental en la calidad de las relaciones personales, la toma de decisiones, la resolución de conflictos y la adaptación al entorno social, lo que las convierte en un componente crucial en la formación integral de los individuos a lo largo de su vida. En este contexto, a continuación se explorará en detalle la importancia y el desarrollo de estas competencias en la educación y en la vida cotidiana.

La inteligencia emocional (IE), como parte fundamental de las competencias socioemocionales, se refiere a la capacidad de una persona para comprender, reconocer y gestionar sus propias emociones, así como para comprender y relacionarse eficazmente con las emociones de los demás. Esta habilidad implica la conciencia emocional, que es la capacidad de identificar y nombrar las emociones propias y ajenas, la regulación emocional, que involucra la capacidad de manejar las emociones de manera adecuada y constructiva, y la empatía, que es la habilidad para comprender y responder empáticamente a las emociones de los demás (Sánchez *et al.*, 2022a).

Salas y Alcaide (2022) resaltan que la IE desempeña un papel crucial en la vida cotidiana y en las interacciones humanas. Esta permite a las personas reconocer y manejar sus propias reacciones emocionales en situaciones de estrés, toma de decisiones y resolución de conflictos. Además, facilita la empatía

y la comunicación efectiva en las relaciones interpersonales, lo que contribuye a la construcción de relaciones sólidas y saludables tanto en el ámbito personal como en el laboral.

En la educación, el desarrollo de la IE es esencial para el bienestar emocional y social de los estudiantes. Los educadores desempeñan un papel importante al ayudar a los estudiantes a comprender y manejar sus emociones, fomentar la empatía y promover un ambiente de aprendizaje emocionalmente seguro. El desarrollo de la IE en el entorno educativo no solo mejora las habilidades interpersonales de los estudiantes, sino que también contribuye a un clima escolar más positivo y a un mejor rendimiento académico. En resumen, la IE, como componente clave de las competencias socioemocionales, desempeña un papel esencial en la vida diaria y en la educación, facilitando una mayor comprensión y manejo de las emociones, y promoviendo relaciones más saludables y efectivas (Perpiñà *et al.*, 2021).

Por otro lado, Sánchez *et al.* (2022a) plantean que la empatía y las habilidades interpersonales también son componentes fundamentales de las competencias socioemocionales, y desempeñan un papel crucial en la forma en que los individuos interactúan y se relacionan con los demás. La empatía se refiere a la capacidad de comprender y experimentar las emociones y perspectivas de otras personas, lo que permite establecer conexiones emocionales significativas. Esta habilidad implica ponerse en el lugar del otro, mostrando comprensión y sensibilidad hacia sus necesidades, sentimientos y experiencias.

Las habilidades interpersonales, por otra parte, son un conjunto de capacidades que permiten a las personas comunicarse de manera efectiva, establecer relaciones positivas y resolver conflictos de manera constructiva. Estas habilidades incluyen la escucha activa, la comunicación asertiva, la empatía, la colaboración y la capacidad de trabajar en equipo. Las habilidades interpersonales son esenciales en la vida cotidiana y en el ámbito laboral, ya que facilitan

la comunicación efectiva, la toma de decisiones colaborativas y la construcción de relaciones sólidas y saludables (López *et al.*, 2020).

En el contexto educativo, el desarrollo de la empatía y las habilidades interpersonales es esencial para promover un ambiente de aprendizaje positivo y enriquecedor. Los educadores desempeñan un papel clave al enseñar a los estudiantes cómo comprender y relacionarse con los demás de manera respetuosa y empática. Estas habilidades no solo contribuyen al éxito académico, sino que también preparan a los estudiantes para enfrentar los desafíos sociales y emocionales que enfrentarán a lo largo de sus vidas. En resumen, la empatía y las habilidades interpersonales, como parte de las competencias socioemocionales, son habilidades esenciales para establecer relaciones significativas y comunicarse de manera efectiva en el mundo interconectado y diverso en el que viven las personas (Sánchez *et al.*, 2022b).

Ahora bien, García *et al.* (2022) sostienen que la toma de decisiones éticas, dentro del contexto de las competencias socioemocionales, se refiere a la capacidad de los individuos para evaluar situaciones y dilemas desde una perspectiva moral, considerando no solo sus propios intereses, sino también los valores y principios éticos que guían su comportamiento. Esta habilidad implica el análisis crítico de las implicaciones éticas de las decisiones que se toman y la capacidad de tomar acciones que sean coherentes con un marco ético sólido. La toma de decisiones éticas es esencial en la vida cotidiana, ya que permite a las personas enfrentar situaciones difíciles y dilemas éticos de manera consciente y responsable.

El desarrollo de la toma de decisiones éticas está estrechamente relacionado con la construcción de un sentido de responsabilidad personal y social. Implica la reflexión sobre cuestiones morales y la comprensión de cómo las decisiones pueden afectar a otros y a la comunidad en general. Las personas con esta competencia son capaces de sopesar diferentes perspectivas, considerar las consecuencias a largo plazo y tomar decisiones que respeten los principios éti-

cos fundamentales, como la justicia, la honestidad y el respeto por los derechos de los demás (Cartagena *et al*, 2023).

En el ámbito educativo, Llorent *et al.* (2023) sostienen que la promoción de la toma de decisiones éticas es esencial para formar ciudadanos responsables y éticamente comprometidos. Los educadores desempeñan un papel importante al fomentar la discusión de dilemas éticos en el aula, promover la reflexión ética y proporcionar oportunidades para que los estudiantes practiquen la toma de decisiones éticas en situaciones simuladas. Esta competencia no solo contribuye al desarrollo de individuos éticamente conscientes, sino que también promueve una sociedad más justa y respetuosa de los valores éticos compartidos. En resumen, la toma de decisiones éticas, como parte de las competencias socioemocionales, es una habilidad crítica para enfrentar dilemas morales y tomar decisiones que reflejen un compromiso con los principios éticos fundamentales, enriqueciendo la vida personal y contribuyendo al bienestar de la sociedad.

Cabe resaltar que la gestión del estrés y la ansiedad, como componentes de las competencias socioemocionales, se refiere a la capacidad de los individuos para reconocer, comprender y manejar de manera efectiva las respuestas emocionales y fisiológicas que surgen en situaciones estresantes o ansiosas. Esta habilidad implica la conciencia emocional, que permite identificar los factores desencadenantes del estrés y la ansiedad, así como la regulación emocional, que involucra estrategias para reducir y controlar estas respuestas negativas. La gestión del estrés y la ansiedad son esenciales en la vida cotidiana, ya que permiten a las personas mantener un equilibrio emocional y funcionar de manera óptima en situaciones desafiantes (Perpiñà *et al.*, 2021).

Para Delgado-Villalobos y López-Riquelme (2022), el desarrollo de la gestión del estrés y la ansiedad implica la adquisición de habilidades específicas, como la práctica de técnicas de relajación, la atención plena y la planificación efectiva. Estas habilidades ayudan a las personas a reducir la intensidad de

las respuestas de estrés y ansiedad, promoviendo un mayor bienestar emocional y físico. Además, la gestión del estrés y la ansiedad son habilidades esenciales en el ámbito laboral y académico, donde las demandas y las presiones pueden ser significativas. Las personas con estas competencias son más capaces de mantener la calma, tomar decisiones informadas y mantener un rendimiento efectivo en situaciones estresantes.

En el contexto educativo, la promoción de la gestión del estrés y la ansiedad es fundamental para apoyar el bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes. Los educadores pueden proporcionar recursos y estrategias para ayudar a los estudiantes a enfrentar el estrés relacionado con los estudios y las presiones académicas. Además, la enseñanza de habilidades de autorregulación emocional contribuye a crear un ambiente de aprendizaje emocionalmente seguro y saludable. En resumen, la gestión del estrés y la ansiedad, como parte de las competencias socioemocionales, son habilidades cruciales para el bienestar personal y el éxito en la vida cotidiana, así como en el ámbito educativo y laboral (Cardona, 2021).

En resumen, las competencias socioemocionales representan un conjunto valioso de habilidades que van más allá del ámbito académico y laboral, abordando aspectos esenciales de la vida humana. La inteligencia emocional, la empatía, las habilidades interpersonales, la toma de decisiones éticas y la gestión del estrés y la ansiedad son pilares fundamentales para construir relaciones saludables, tomar decisiones informadas, resolver conflictos de manera constructiva y mantener un equilibrio emocional en un mundo en constante cambio. Estas competencias no solo contribuyen al bienestar individual, sino que también promueven una sociedad más compasiva, ética y colaborativa. Como tal, la promoción y el desarrollo de estas competencias son esenciales en la educación y en la vida cotidiana, enriqueciendo la experiencia humana y preparando a las personas para enfrentar los desafíos y oportunidades que se presentan en el siglo XXI.

3.2.3. Competencias técnicas y profesionales

Las competencias técnicas y profesionales constituyen una parte fundamental del conjunto de habilidades y conocimientos que las personas requieren para desempeñarse con éxito en el ámbito laboral y alcanzar un alto nivel de especialización en sus respectivos campos. Estas competencias se refieren a las habilidades específicas, aptitudes y conocimientos técnicos necesarios para realizar tareas y responsabilidades relacionadas con una profesión o industria particular. Abarcan una amplia gama de campos, desde la informática y la ingeniería hasta la salud, la gestión empresarial y las artes, y son esenciales para el desarrollo de una carrera profesional sólida y satisfactoria. En este contexto, se explicará en detalle la importancia y el desarrollo de las competencias técnicas y profesionales en el entorno laboral actual (Sarell, 2020).

Por un lado, Fernández *et al.* (2023) dilucidan que se encuentran las habilidades técnicas específicas, como componente esencial de estas competencias. Estas destrezas son aquellas que se centran en un conjunto particular de conocimientos y aptitudes relacionados con una disciplina o área específica. Estas habilidades pueden abarcar una amplia gama de campos, desde la programación informática y la ingeniería hasta la atención médica y las artes creativas. Lo que todas estas habilidades tienen en común es su aplicabilidad en un contexto profesional específico y su contribución a la capacidad de una persona para desempeñarse eficazmente en una profesión o industria en particular.

El desarrollo de habilidades técnicas específicas implica una combinación de educación formal, capacitación y experiencia práctica en el campo correspondiente. Estas habilidades suelen ser altamente especializadas y pueden requerir una formación específica para su dominio. Por ejemplo, un programador de *software* necesita dominar lenguajes de programación específicos, mientras que un cirujano requiere habilidades quirúrgicas precisas. El crecimiento y la evolución constantes en muchas industrias exige que los profesionales sigan

aprendiendo y actualizándose en sus habilidades técnicas a lo largo de sus carreras (Silva, 2022).

En el entorno laboral actual, Sarell (2020) puntualiza que las habilidades técnicas específicas son altamente valoradas, y a menudo son un requisito fundamental para el empleo en campos especializados. La demanda de profesionales con experiencia en áreas técnicas específicas está en constante crecimiento, y las personas que poseen estas habilidades tienen una ventaja competitiva en el mercado laboral. En resumen, las habilidades técnicas específicas son esenciales para la excelencia profesional en diversos campos y desempeñan un papel crucial en la preparación de individuos para carreras exitosas y satisfactorias.

Las habilidades profesionales, dentro del marco de las competencias técnicas y laborales, son capacidades que trascienden las habilidades técnicas específicas de una profesión y son esenciales para el éxito en el lugar de trabajo y en la interacción con colegas, clientes y otros profesionales. Entre estas habilidades destacan el liderazgo, el trabajo en equipo y la comunicación efectiva (Domínguez y Torres, 2020).

Por otro lado, Ramírez (2019) señala que el liderazgo implica la capacidad de influir en otros para lograr metas y objetivos compartidos, así como de guiar y motivar a un equipo hacia el logro de resultados sobresalientes. Esta habilidad es fundamental en la gestión de proyectos, la toma de decisiones estratégicas y el desarrollo de un ambiente de trabajo positivo. Por otro lado, el trabajo en equipo es esencial en un entorno laboral colaborativo, debido a que implica la capacidad de colaborar de manera efectiva con otros, compartir responsabilidades y habilidades, y resolver problemas juntos. Las habilidades de trabajo en equipo son cruciales en la mayoría de las industrias, ya que promueven la cooperación y la sinergia en la búsqueda de objetivos comunes.

Asimismo, la comunicación efectiva es una habilidad transversal que abarca la capacidad de expresar ideas de manera clara y persuasiva, así como de

escuchar y comprender a los demás. La comunicación efectiva es fundamental en la interacción con colegas, clientes y otras partes interesadas, y contribuye a evitar malentendidos y conflictos en el lugar de trabajo. En conjunto, estas habilidades profesionales son esenciales para el desarrollo de carreras exitosas y para el funcionamiento efectivo de organizaciones en una variedad de campos. A menudo, se espera que los profesionales posean no solo habilidades técnicas sólidas, sino también habilidades profesionales que les permitan liderar, colaborar y comunicarse eficazmente en el mundo laboral (Rodríguez *et al.*, 2023).

En conclusión, las competencias técnicas y profesionales representan un conjunto crucial de habilidades que se requieren en el mundo laboral actual. Estas habilidades no solo abarcan el conocimiento y la experiencia técnica específica para un campo, sino también aptitudes como el liderazgo, el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y la capacidad de tomar decisiones éticas. Estas competencias son esenciales para el éxito en el lugar de trabajo y la construcción de carreras sólidas y satisfactorias. En un mundo laboral cada vez más competitivo y en constante evolución, la combinación de competencias técnicas y profesionales se convierte en un activo valioso para los profesionales y las organizaciones. El desarrollo y la mejora continua de estas competencias son esenciales para adaptarse a las demandas cambiantes del mercado laboral y lograr un impacto positivo en cualquier entorno profesional.

3.3. Aprendizaje basado en competencias

El aprendizaje basado en competencias es un enfoque educativo que se centra en el desarrollo y la adquisición de habilidades y conocimientos específicos que son directamente aplicables en situaciones del mundo real. A diferencia de los enfoques más tradicionales, que pueden enfocarse en la memorización de hechos y la acumulación de información, el aprendizaje basado en competencias se orienta hacia la formación de individuos capaces de demostrar sus

habilidades en contextos prácticos y situaciones concretas. Este enfoque pone un énfasis particular en la adquisición de habilidades esenciales para el éxito en diversas áreas, ya sea en el ámbito académico, laboral o personal. En este contexto, se revisa de forma detallada los principios, objetivos y beneficios del aprendizaje basado en competencias en la educación y en la formación de individuos en la sociedad actual (Hinojosa *et al.*, 2022).

Para Batistello y Cybis (2019), el enfoque pedagógico centrado en el desarrollo de competencias se caracteriza por su énfasis en la adquisición de habilidades prácticas y conocimientos aplicables en situaciones del mundo real. En contraste con un enfoque más tradicional que se enfoca en la memorización y la acumulación de datos, el aprendizaje basado en competencias se orienta hacia la formación de individuos capaces de aplicar sus conocimientos en contextos reales y de resolver problemas de manera efectiva. Este enfoque busca no solo que los estudiantes adquieran información, sino que también desarrollen habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación efectiva y la toma de decisiones informadas.

Una característica esencial del enfoque basado en competencias es la evaluación centrada en el desempeño. En lugar de depender únicamente de exámenes escritos tradicionales, este enfoque utiliza una variedad de herramientas de evaluación que permiten a los estudiantes demostrar su capacidad para aplicar sus conocimientos y habilidades en situaciones prácticas. Esto puede incluir proyectos, presentaciones, ejercicios prácticos y evaluaciones basadas en escenarios del mundo real. La evaluación basada en competencias proporciona una medida más precisa y auténtica de la preparación de un estudiante para enfrentar los desafíos del mundo laboral y la vida cotidiana (Batistello y Cybis, 2019).

En última instancia, Martínez de Ojeda y Méndez (2020) señalan que el enfoque pedagógico centrado en el desarrollo de competencias tiene como objetivo preparar a los estudiantes para el éxito en una sociedad que valora la

aplicación efectiva de conocimientos y habilidades en lugar de la mera acumulación de información. Además, promueve un aprendizaje más profundo y significativo al conectar la teoría con la práctica, lo que permite a los estudiantes no solo adquirir conocimientos, sino también aplicarlos de manera efectiva en una variedad de situaciones.

Los programas y experiencias de aprendizaje basados en competencias se han implementado en diversas instituciones educativas y entornos de formación en todo el mundo. Uno de los ejemplos más destacados es el enfoque de “aprendizaje-servicio” o *service learning*, que combina el desarrollo de habilidades académicas con el servicio comunitario. En este enfoque, los estudiantes participan en proyectos que abordan necesidades reales de la comunidad, lo que les permite aplicar sus conocimientos en situaciones del mundo real mientras contribuyen al bienestar de otros. Otro ejemplo son los programas de formación técnica y profesional, que se centran en el desarrollo de competencias específicas requeridas en sectores como la salud, la tecnología o la industria. Estos programas suelen incluir prácticas en el lugar de trabajo, proyectos reales y evaluaciones basadas en el desempeño para garantizar que los estudiantes adquieran las habilidades necesarias para su futura carrera (Pérez, 2020).

Además, Villa (2020) determina que, en el ámbito universitario, algunos programas de grado incorporan la creación de carteras de competencias. Los estudiantes recopilan ejemplos de su trabajo y logros a lo largo de su carrera académica para demostrar su dominio de competencias específicas a posibles empleadores o instituciones de educación superior. Esta cartera es una herramienta poderosa que demuestra la aplicación práctica de lo que han aprendido en su programa de estudio. Estos ejemplos ilustran cómo el aprendizaje basado en competencias se ha convertido en una parte integral de la educación y la formación en diversas disciplinas y niveles educativos, promoviendo la adquisición de habilidades prácticas y aplicables en contextos del mundo real.

A su vez, la evaluación y acreditación de competencias son elementos esenciales del enfoque de aprendizaje basado en competencias. La evaluación se refiere al proceso de medir y evaluar el nivel de dominio de un estudiante en una competencia específica. A diferencia de las evaluaciones tradicionales que pueden centrarse en exámenes escritos, las evaluaciones de competencias se basan en evidencia concreta de la aplicación de conocimientos y habilidades en situaciones prácticas. Esto puede incluir proyectos, presentaciones, simulaciones de situaciones laborales o portafolios que muestran ejemplos de trabajo realizado por el estudiante (Quintal-Berny y Bolaños-Arias, 2021).

La acreditación, por otro lado, se refiere al reconocimiento oficial de que un estudiante o profesional ha alcanzado un conjunto determinado de competencias. Esto puede ser otorgado por una institución educativa, una organización profesional o una entidad de certificación. La acreditación es importante porque valida que un individuo tiene las habilidades y conocimientos necesarios para realizar una función específica en un campo determinado. En muchos casos, la acreditación también puede ser un requisito para el empleo en ciertas profesiones, lo que destaca la importancia de la evaluación y acreditación de competencias en el ámbito laboral y educativo. En resumen, la evaluación y acreditación de competencias son procesos fundamentales en el aprendizaje basado en competencias, ya que garantizan que los individuos estén preparados y sean reconocidos por su capacidad para aplicar sus conocimientos y habilidades en contextos del mundo real (Sentieri *et al.*, 2019).

Por tanto, el enfoque del aprendizaje basado en competencias representa una poderosa evolución en la educación y la formación contemporáneas. Este enfoque se centra en el desarrollo de habilidades prácticas y conocimientos aplicables en situaciones del mundo real, lo que prepara a los estudiantes y profesionales para enfrentar desafíos y oportunidades en una sociedad en constante cambio.

CAPÍTULO IV

OPTIMIZACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN LA FORMA DE ATENCIÓN SEMIPRESENCIAL Y EL LOGRO DE COMPETENCIAS EN LOS ESTUDIANTES DEL CEBA MADRE TERESA DE CALCUTA, EN SAN JUAN DE LURIGANCHO, 2014

La optimización del desempeño docente en la modalidad híbrida es un objetivo crítico en la educación contemporánea, dado el crecimiento de este enfoque pedagógico que combina la enseñanza presencial y en línea. La efectividad del docente en esta modalidad es esencial para garantizar el logro de competencias estudiantiles en un entorno educativo que requiere flexibilidad, adaptabilidad y una cuidadosa integración de recursos digitales. En este contexto, se busca no solo que los docentes dominen las herramientas tecnológicas, sino que también puedan diseñar experiencias de aprendizaje efectivas que promuevan el fomento de las competencias solicitadas para el éxito académico y profesional de los estudiantes. Asimismo, se exploran las estrategias, desafíos y mejores prácticas que pueden contribuir al progreso del desempeño docente en la modalidad híbrida, con un enfoque en el logro de competencias estudiantiles en un mundo en constante cambio (Coaguila *et al.*, 2023).

Objetivo general

Verificar cómo el desempeño docente en la forma de atención semipresencial optimiza el logro de competencias de los estudiantes del CEBA Madre Teresa de Calcuta de San Juan de Lurigancho, 2014.

Hipótesis general

El desempeño docente en la forma de atención semipresencial optimiza significativamente el logro de competencias de los estudiantes del CEBA Madre Teresa de Calcuta de San Juan de Lurigancho, 2014.

Variables

Definición conceptual del desempeño docente

Álvarez (2019) postula que dicho desempeño abarca las diversas acciones y deberes que lleva a cabo de manera habitual al diseñar, ejecutar, dirigir y valorar la educación, considerando tanto la capacidad de aprendizaje como el comportamiento y alcance de valores estudiantiles, sin que destaque una semejanza específica.

Tabla 1: *Operacionalización de la variable desempeño docente*

Dimensiones	Indicadores
Preparación para el aprendizaje de los estudiantes	- Conocimiento sobre sus estudiantes - Comprensión de los contenidos disciplinares - Conocimiento de enfoques y procesos pedagógicos - Planificación de enseñanza - Planificación de proceso pedagógico - Planificación de evaluación
Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes	- Clima apropiado para el aprendizaje - Clima apropiado para convivir democráticamente - Uso de contenidos disciplinares - Uso de estrategias pertinentes - Empleo de recursos adecuados - Evaluación constante de acuerdo con el aprendizaje
Participación en la gestión de la escuela	- Participación con actitud democrática, colaborativa y crítica - Contribución en el Proyecto Educativo Institucional - Conformación de relaciones respetosas y colaborativas
Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente	- Reflexión sobre la práctica y experiencia institucional con respecto a los procesos - Ética de respeto a derechos fundamentales

Nota. Tomado de Oscoco (2015)

Tabla 2: *Operacionalización de la variable logros de competencia*

Dimensiones	Indicadores
Competencias instrumentales	- Conocimientos básicos - Capacidad de análisis y síntesis - Capacidad para organizar y planificar - Resolución de problemas - Capacidad para tomar decisiones - Comunicación oral y escrita en la propia lengua - Habilidades básicas para el manejo de las TICs - Experiencia laboral
Competencias interpersonales	- Capacidad de crítica y autocrítica - Trabajo en equipo - Habilidades interpersonales - Capacidad para comunicarse con expertos - Conocimiento de culturas y costumbres - Habilidad para trabajar - Capacidad para adquirir un compromiso ético
Competencias sistémicas	- Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica - Habilidades de investigación - Capacidad de aprender - Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones - Creatividad o capacidad de generar nuevas ideas - Capacidad de liderazgo - Capacidad de trabajar de forma autónoma - Iniciativa y espíritu emprendedor - Preocupación por la calidad - Motivación por alcanzar metas - Responsabilidad en el estudio y trabajo - Motivación por el estudio y trabajo - Seguridad en sí

Nota. Tomado de Oscco (2015)

Enfoque, tipo y diseño de investigación

El enfoque de estudio fue cuantitativo, de tipo sustantivo explicativo y con diseño transeccional correlacional causal.

El diagrama diseñado para el tipo de investigación se presenta a continuación:



X: Variable independiente, desempeño docente

Y: Variable dependiente, logro de competencias

Población

La población se conformó de 17 profesores y 189 discentes del CEBA Madre Teresa de Calcuta, comprometidos con una enseñanza híbrida en San Juan de Lurigancho.

Tabla 3: *Población de docentes y estudiantes*

N.º	Nombre de la institución educativa	Nombre de los periféricos	Cantidad de docentes	Cantidad de estudiantes
1	CEBA Madre Teresa de Calcuta	Capilla Cristo Salvador Mariátegui	2	24
2		Capilla Campoy	3	34
3		Capilla Zárate	2	28
4		Santa Inés de Jicamarca	2	24
5		Capilla San Benito	2	15
6		Mercado 10 de Octubre	2	31
7		Comercial Megacentro	2	18
8		Asociación Arcoíris Pueblito	2	15
Total			17	189

Nota. Tomado de Oscoco (2015)

Muestra y tipo de muestreo

Se siguió el tipo de muestreo probabilístico. En consideración con la cantidad de docentes, para la muestra se consideró el tipo censal. Para el muestreo de discentes, se consideró el probabilístico estratificado. Asimismo, se abordó la siguiente formulación para determinar la cantidad de discentes participantes del análisis:

$$n = \frac{Z^2 \times P \times Q \times N}{e^2(N - 1) + Z_{\frac{\alpha}{2}}^2 P \times Q}$$

Donde:

N = tamaño de población

$Z_{\alpha/2} = 1.96^2$ (considerando seguridad de 95 %)

p = proporción esperada (corresponde al 5 % = 0.05)

q = 1 - p (1 - 0.5 = 0.5)

e = error de tolerancia (0.05)

Trasladando los datos, se obtiene la siguiente ecuación:

$$n = \frac{1.96^2 \times 0.5 \times 0.5 \times 189}{0.05^2(189 - 1) + 1.96^2 \times 0.05 \times 0.5}$$
$$n = 127$$

Por tanto, la muestra de estudiantes equivalió a 127.

Tabla 4: *Muestra de docentes y estudiantes de estudio*

N.º	Nombre de la institución educativa	Nombre de los periféricos	Cantidad de docentes	Cantidad de estudiantes
1	CEBA Madre Teresa de Calcuta	Capilla Cristo Salvador Mariátegui	2	$\frac{24}{189} \times 127 = 16$
2		Capilla Campoy	3	$\frac{34}{189} \times 127 = 16$
3		Capilla Zárate	2	$\frac{28}{189} \times 127 = 16$
4		Santa Inés de Jicamarca	2	$\frac{24}{189} \times 127 = 16$
5		Capilla San Benito	2	$\frac{15}{189} \times 127 = 16$
6		Mercado 10 de Octubre	2	$\frac{31}{189} \times 127 = 16$
7		Comercial Megacentro	2	$\frac{18}{189} \times 127 = 16$
8		Asociación Arcoíris Pueblito	2	$\frac{15}{189} \times 127 = 16$
Total			17	127

Nota. Tomado de Oscoco (2015)

La muestra de docentes se redujo a 12, dado que cinco no participaron por motivos personales. En tal aspecto, se resaltó la participación de 127 estudiantes y 12 docentes del CEBA Madre Teresa de Calcuta en San Juan Lurigancho.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

La encuesta se empleó como técnica de recojo de data y, como parte de los instrumentos, se administró la ficha técnica bajo la estratificación por variables, dimensiones, indicadores e ítems, respectivamente en cada cuestionario.

Validez y confiabilidad del instrumento

La validación correspondió al análisis de cinco expertos, valiéndose de la evaluación de los cuestionarios. Estos profesionales son especialistas en investigación:

Tabla 5: *Validez de instrumento por juicio de expertos*

Experto	Desempeño docente	Logro de competencias
Dr. Alejandro Cruzata Martínez	95 %	95 %
Dr. Tarcila Rosa Cervantes Palacios	90 %	90 %
Dr. Edinson Ramos Quispe	90 %	90 %
Dr. Victorio Echevarría Jorge	90 %	90 %
Dr. Emilio Rojas Sáez	90 %	90 %
Porcentaje total	91 %	91 %

Nota. Tomado de Oscco (2015)

De acuerdo con la Tabla 5, los instrumentos cumplen con la medición para ser aplicables, ya que son muy buenos y fiables al 91 %.

Confiabilidad del instrumento

La confiabilidad se calculó mediante la prueba Alfa de Cronbach:

K = número de ítems

= sumatoria de varianzas de ítems

ST^2 = varianza de suma de ítems

α = coeficiente de Alfa de Cronbach

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

El análisis se destinó a un grupo piloto de 10 profesores y, respecto al segundo instrumento, se administraron a 40 discentes. Los datos se vaciaron al programa SPSS v. 22 y se alcanzó lo siguiente:

Tabla 6: *Estadístico de confiabilidad de los instrumentos*

Estadístico de fiabilidad		
Variable de	Porcentaje confiabilidad	N.º de elementos
Desempeño docente	.802	41
Logro de competencias	.899	47

La confiabilidad de ambos instrumentos es fuerte, $\alpha = .802$ y $\alpha = .899$, respectivamente.

Nota. Tomado de Oscoco (2015)

Con respecto a ello, se expone la siguiente sistematización de los valores por ítem:

Tabla 7: *Estadístico de confiabilidad del instrumento que mide el desempeño docente*

Estadístico total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 1	149.7000	28.678	.669	.667
Ítem 2	151.7000	36.900	.576	.779
Ítem 3	149.7000	29.789	.447	.796

Ítem 4	152.5000	34.944	.536	.854
Ítem 5	149.9000	37.433	-.422	.883
Ítem 6	151.9000	33.656	.488	.740
Ítem 7	149.7000	30.233	.613	.789
Ítem 8	149.4000	33.600	.286	.835
Ítem 9	149.7000	36.900	.476	.879
Ítem 10	149.7000	26.678	.548	.860
Ítem 11	151.4000	34.400	.373	.753
Ítem 12	149.3000	31.567	.430	.711
Ítem 13	149.8000	29.956	.680	.782
Ítem 14	151.4000	34.711	.486	.850
Ítem 15	149.3000	34.233	.507	.842
Ítem 16	152.7000	34.900	.444	.854
Ítem 17	149.6000	34.044	.481	.642
Ítem 18	149.9000	33.656	.327	.834
Ítem 19	151.2000	37.067	.450	.877
Ítem 20	149.5000	34.500	.410	.848
Ítem 21	149.9000	38.100	.546	.791
Ítem 22	150.5000	36.278	-.179	.872
Ítem 23	149.8000	37.956	.463	.791
Ítem 24	150.9000	33.656	.559	.761
Ítem 25	149.7000	35.567	.565	.763
Ítem 26	149.7000	36.233	.153	.777
Ítem 27	149.6000	34.044	.181	.842
Ítem 28	149.6000	35.378	-.435	.860
Ítem 29	152.2000	32.178	.455	.816
Ítem 30	149.3000	37.122	.363	.880
Ítem 31	149.4000	35.378	.431	.859

Ítem 32	149.5000	31.833	.572	.808
Ítem 33	149.9000	32.767	.313	.827
Ítem 34	149.8000	29.956	.680	.682
Ítem 35	149.7000	30.233	.613	.689
Ítem 36	152.0000	35.556	.476	.771
Ítem 37	152.1000	36.100	-.139	.775
Ítem 38	149.5000	35.167	.500	.757
Ítem 29	150.1000	32.544	.586	.739
Ítem 40	152.5000	38.500	.520	.898
Ítem 41	149.5000	35.833	-.408	.866

Nota. Tomado de Oscoco (2015)

En la Tabla 7 se evidenció la correlación entre cada elemento y, además, cada ítem expresa un alcance de confiabilidad desde moderada a fuerte.

Tabla 8: *Estadístico de confiabilidad del instrumento que mide el logro de competencias*

Estadístico total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 1	173.3250	387.969	.275	.898
Ítem 2	173.5500	384.100	.413	.896
Ítem 3	173.2250	380.794	.467	.895
Ítem 4	173.4250	388.148	.315	.897
Ítem 5	173.4500	376.613	.596	.894
Ítem 6	173.2500	381.526	.501	.895
Ítem 7	173.4000	387.015	.297	.898
Ítem 8	173.2500	378.090	.532	.895
Ítem 9	173.2500	383.987	.413	.896
Ítem 10	174.7000	401.446	-.071	.904
Ítem 11	173.7250	391.948	.174	.899
Ítem 12	173.5750	401.122	-.065	.904

Ítem 13	173.7000	378.215	.435	.896
Ítem 14	173.6500	384.797	.251	.899
Ítem 15	173.8500	383.618	.301	.898
Ítem 16	173.0250	377.256	.455	.895
Ítem 17	173.0750	388.994	.311	.897
Ítem 18	173.4500	377.638	.567	.894
Ítem 19	173.2250	372.692	.487	.895
Ítem 20	173.7750	378.948	.494	.895
Ítem 21	173.2500	379.269	.450	.896
Ítem 22	173.9750	384.333	.283	.898
Ítem 23	172.5000	381.744	.353	.897
Ítem 24	172.8750	385.189	.426	.896
Ítem 25	173.2750	381.179	.430	.896
Ítem 26	173.3250	374.789	.629	.893
Ítem 27	173.3500	381.874	.444	.896
Ítem 28	173.5250	384.717	.372	.897
Ítem 29	173.3250	385.712	.384	.897
Ítem 30	173.4000	385.374	.375	.897
Ítem 31	173.2000	385.190	.395	.896
Ítem 32	173.2750	381.589	.420	.896
Ítem 33	173.3750	375.881	.553	.894
Ítem 34	173.4000	377.579	.582	.894
Ítem 35	173.5750	383.738	.360	.897
Ítem 36	173.6750	387.302	.379	.897
Ítem 37	174.0000	379.333	.383	.897
Ítem 38	173.3250	389.302	.301	.897
Ítem 39	173.6250	383.830	.460	.896
Ítem 40	173.4000	383.272	.421	.896
Ítem 41	173.6500	380.746	.429	.896
Ítem 42	173.2500	382.141	.451	.896
Ítem 43	173.1250	381.035	.483	.895
Ítem 44	172.8750	388.061	.350	.897
Ítem 45	173.5250	384.717	.372	.897
Ítem 46	173.3250	385.712	.384	.897
Ítem 47	173.5250	384.717	.372	.897

Nota. Tomado de Oscco (2015)

En cuanto a la Tabla 8, se comprobó la medición del instrumento de competencias y su correlación entre elementos, además del valor de cada ítem según su nivel moderado y fuerte con relación a su confiabilidad.

Escala valorativa de variables

A continuación, se exponen los niveles/ rangos considerados para las variables de análisis:

Tabla 9: *Escala valorativa de las variables: desempeño docente y logro de competencias*

VI. Desempeño docente			VD. Logro de competencias		
Escala	Nivel	Rango	Escala	Nivel	Rango
Nunca	Deficiente	41-95	Nunca	Bajo	47-109
Casi nunca			Casi nunca		
A veces	Regular	96-150	A veces	Medio	110-172
Casi siempre	Eficiente	151-205	Casi siempre	Alto	173-235
Siempre			Siempre		

Nota. Tomado de Oscco (2015)

Tratamiento estadístico

Se procesaron los datos utilizando la versión 22.0 del programa SPSS. Esto posibilitó el cálculo de frecuencias y la comprobación de hipótesis con base en la regresión lineal simple, puesto que los elementos de medición expresaron una distribución normal. En consecuencia, las hipótesis se contrastaron siguiendo esta evaluación paramétrica.

Procedimiento

Descriptivos. Analizar la tabla que contiene información sobre periodicidades, proporciones, promedio y desviación estándar, junto con la gráfica correspondiente.

Prueba de normalidad

Se utilizaron los *tests* de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk para evaluar su distribución normal y, en función de los resultados, seleccionar el modelo estadístico apropiado.

Prueba de hipótesis

Se comprobó mediante la regresión lineal o también reconocida como correlación causal.

El modelo de regresión lineal

Se sigue la siguiente estructura para la regresión lineal:

$$Y_i = \beta_0 + \beta_1 X_i \quad \text{o} \quad Y = a + bX$$

Donde:

X_i = variable independiente

Y_i = variable dependiente

β_0 = valor de ordenada donde se entremete la línea de regresión con el eje Y.

β_1 = coeficiente de regresión poblacional (pendiente de línea recta)

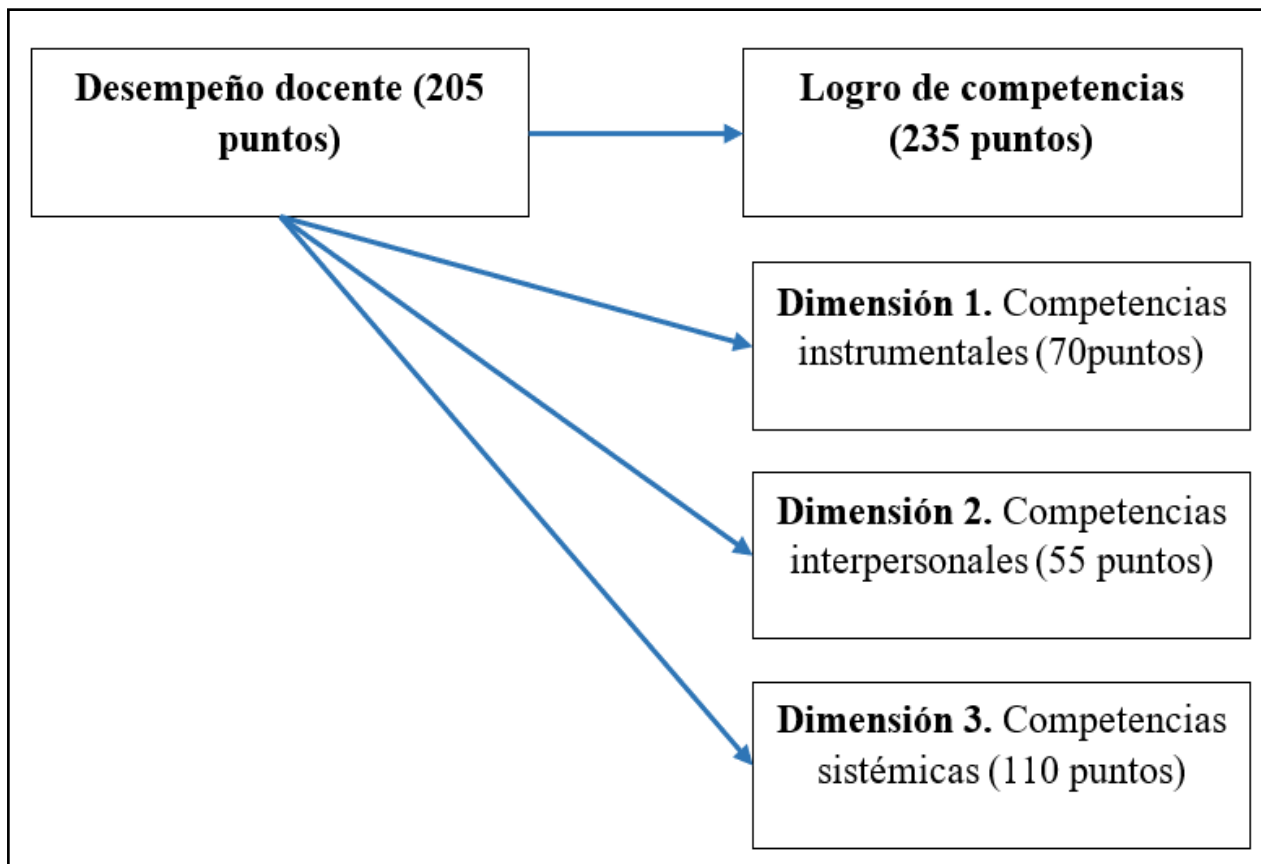
Resultados

Presentación de resultados

Esta sección corresponde a la data alcanzada mediante técnicas e instrumentos de recolección de data. En tal sentido, se comprobó la interacción de las variables en la unidad analítica escogida.

Los valores teóricos más altos se pueden apreciar en la Figura 1, en la que se muestra que el desempeño docente puede llegar a un máximo de 205 puntos y el logro de competencias puede alcanzar 235 puntos. En cuanto a sus dimensiones, las puntualizaciones máximas teóricas se sitúan entre 70, 55 y 110 puntos, respectivamente.

Figura 1: Esquema con los puntajes máximos para el desempeño docente y el logro de competencias de los estudiantes del CEBA Madre Teresa de Calcuta de San Juan de Lurigancho



Nota. Tomado de Oscco (2015)

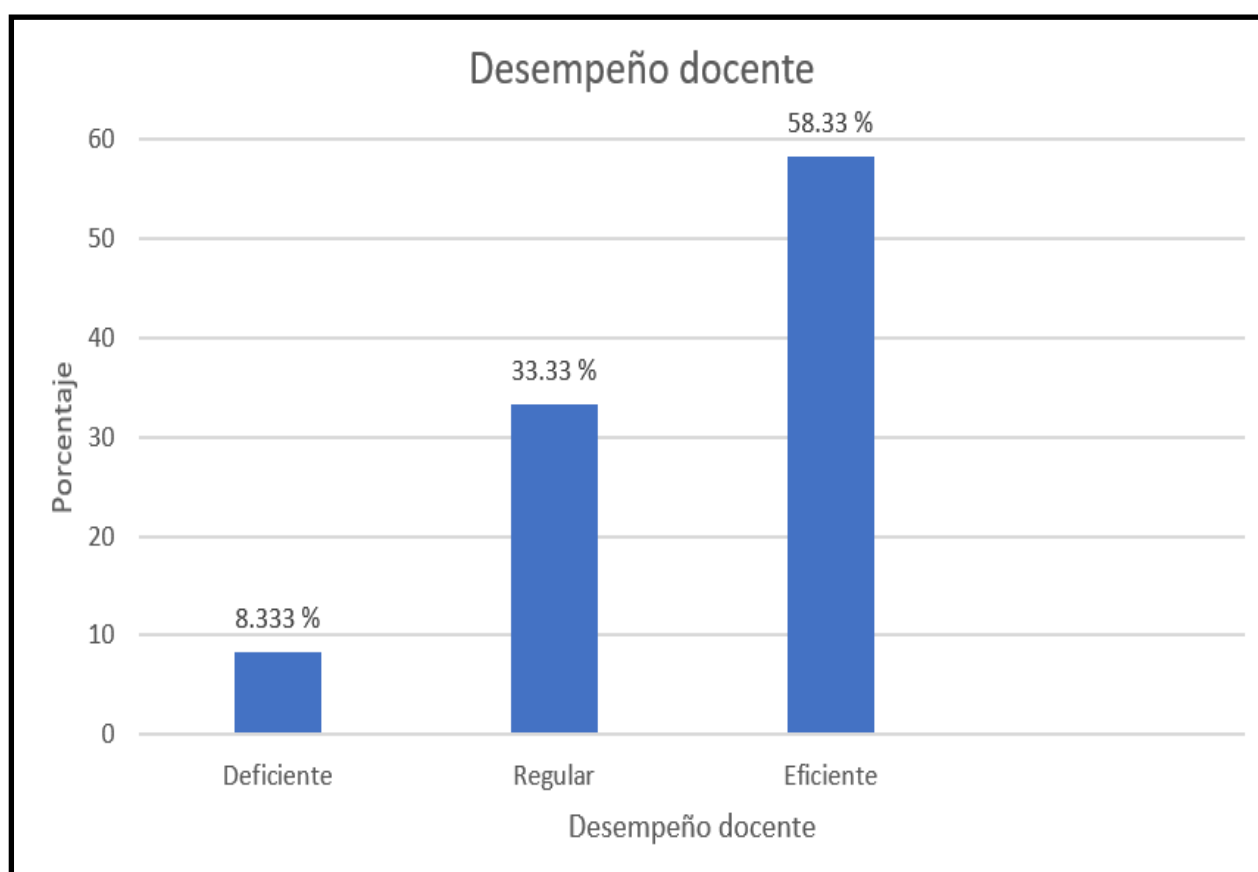
Variable: desempeño docente. La evaluación de la data de la sección descriptiva relacionada con el desempeño de los docentes se llevó a cabo utilizando los puntajes logrados por cada docente. En este proceso, se tomaron en cuenta las contestaciones proporcionadas en las interrogantes, luego sumadas y categorizadas en niveles previamente definidos: deficiente, regular y eficiente.

Tabla 10: Estadísticas descriptivas sobre el desempeño docente

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Deficiente	1	8.3
	Regular	4	33.3
	Eficiente	7	58.3
Total		12	100.0

Nota. Tomado de Oscoco (2015)

Figura 2: Frecuencias sobre el desempeño docente



Nota. Tomado de Oscoco (2015)

En relación con la Tabla 10 y Figura 2, el 58,3 % de los participantes demostró una posición de desempeño docente eficiente. El 33,3 % de profesores se situó en regular, mientras que el 8,3% mostró un alcance deficiente en el CEBA Madre Teresa de Calcuta de San Juan de Lurigancho.

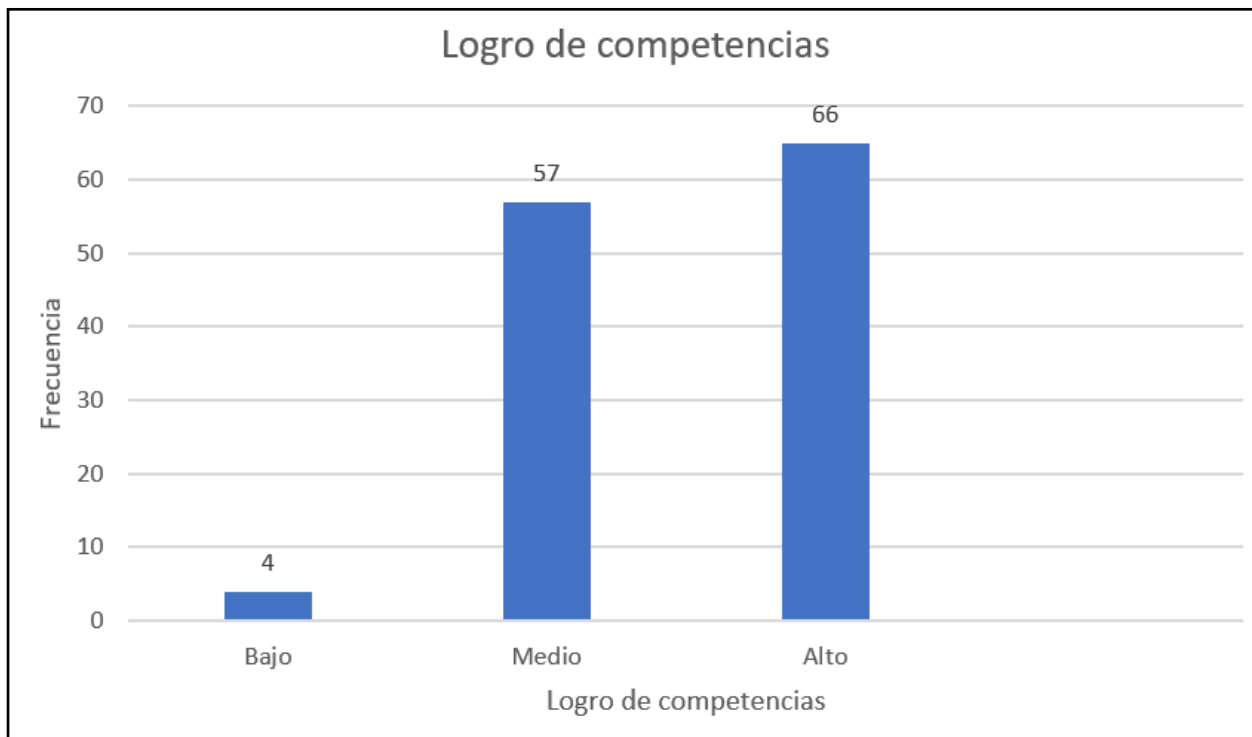
El alcance estadístico reflejó que el gran porcentaje de profesores ejecutan de modo efectivo el cúmulo de actividades, tareas y responsabilidades requeridas por la entidad educativa para alcanzar las metas establecidas. Concretamente, se confirma que los docentes desempeñan eficazmente la variedad de labores relacionadas con la programación, ejecución, dirección y evaluación, valiéndose tanto de la capacidad de aprendizaje como del comportamiento y valor estudiantil. Sin embargo, existe un grupo de docentes que se situaron en un alcance regular y deficiente entorno a su desempeño, lo que indica que aún se requiere un mayor compromiso por parte de estos docentes para mejorar su rendimiento, para que los estudiantes adquieran las competencias específicas con énfasis en satisfacer las demandas de la sociedad.

Tabla 11: *Estadísticas descriptivas sobre el logro de competencias*

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Bajo	4	3.2
	Medio	57	44.9
	Alto	66	51.9
Total		127	100.0

Nota. Tomado de Oscoco (2015)

Figura 3: *Frecuencias sobre el logro de competencias*



Nota. Tomado de Oscco (2015)

Según la información proporcionada en la tabla y el gráfico anteriores, se contempló que el 51,9 % de los estudiantes del CEBA Madre Teresa de Calcuta de San Juan de Lurigancho logran un nivel considerado alto en cuanto a sus competencias. Por otro lado, el 44,9 % de los estudiantes alcanzó un nivel catalogado como medio en el logro de sus competencias, mientras que un pequeño porcentaje, el 3,2 %, exhibió un nivel bajo.

Por un lado, los resultados con relación al logro de competencias revelaron un elevado grado de adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que capacitan al discente para sus dilemas de autonomía y flexibilidad. Por otro lado, se observó un grupo significativo de estudiantado que se localizó en un nivel medio con respecto a sus competencias, lo que lleva a una reflexión sobre la necesidad de mejorar los enfoques pedagógicos con el objetivo de alcanzar dichas capacidades.

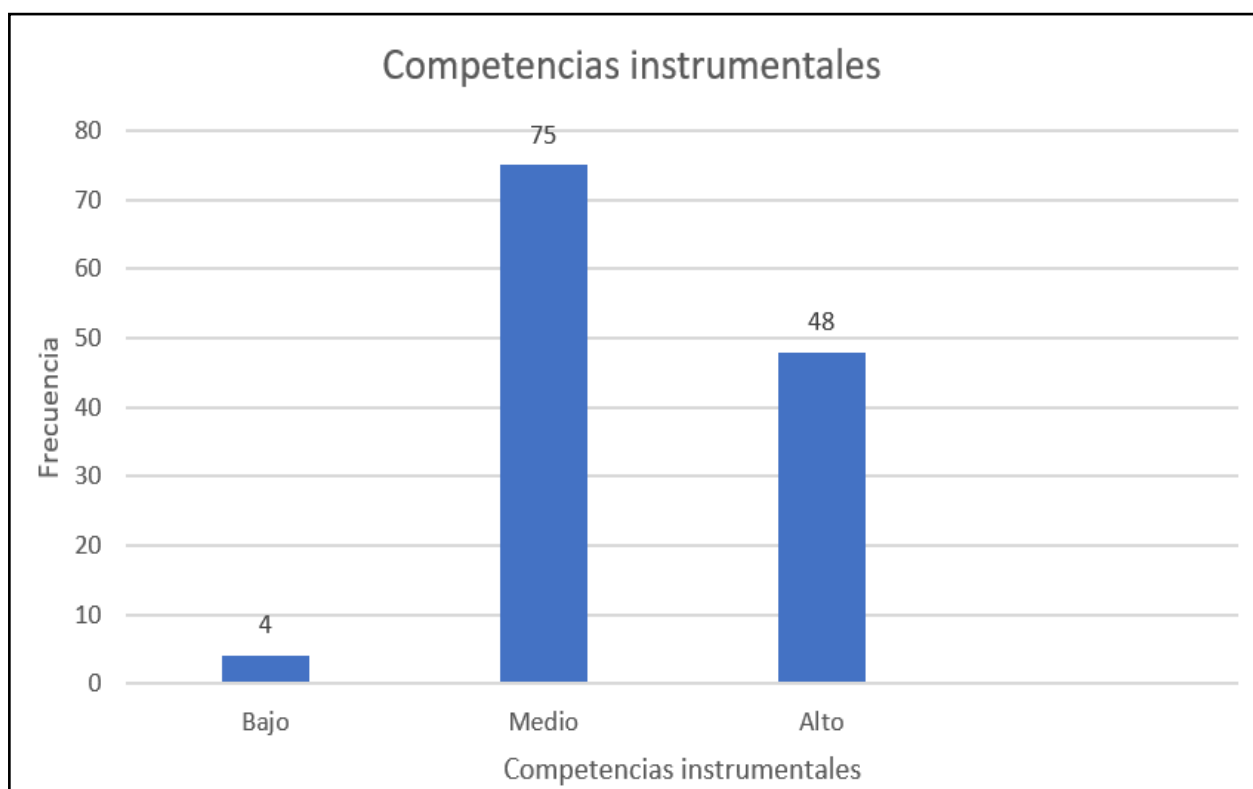
Dimensión: competencias instrumentales. A continuación, se detalla su estimación:

Tabla 12: Estadísticas descriptivas de la dimensión de competencias instrumentales

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Bajo	4	3.1
	Medio	75	59.1
	Alto	48	37.8
Total		127	100.0

Nota. Tomado de Oscoco (2015)

Figura 4: Frecuencias sobre la dimensión de competencias instrumentales



Nota. Tomado de Oscoco (2015)

Según los datos representados en la tabla y el gráfico previos, se puede apreciar que el 37,8% de los discentes de la institución escogida demostró un nivel de competencias instrumentales que se considera elevado. En contraste, el 59,1 % de los estudiantes se encontró en un nivel medio en lo que respecta

a sus competencias instrumentales, mientras que un pequeño porcentaje, el 3,1 %, exhibió un nivel bajo.

La información anterior pone de manifiesto que el mayor porcentaje del estudiantado del centro educativo se encuentra actualmente en un nivel medio con respecto a la adquisición de habilidades para comprender, construir, gestionar y analizar críticamente las especialidades de diversas prácticas propias.

Dimensión: competencias instrumentales. Se contempla su cálculo:

Tabla 13: *Estadísticas descriptivas de la dimensión de competencias interpersonales*

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Bajo	4	5.5
	Medio	57	44.9
	Alto	63	49.6
Total		127	100.0

Nota. Tomado de Oscoco (2015)

Figura 5: *Frecuencias sobre la dimensión de competencias interpersonales*



Nota. Tomado de Oscoco (2015)

Basándose en los datos de la Tabla 13 y Figura 5, se aprecia que casi la mitad, específicamente el 49,6 %, de los discentes, alcanza un nivel alto en cuanto a sus habilidades interpersonales. Por otro lado, un considerable 44,9 % de los estudiantes logró un nivel medio con respecto a sus competencias interpersonales, mientras que un reducido 5,5% manifestó un nivel considerado bajo en estas habilidades.

Los resultados reflejan que aproximadamente la mitad del estudiantado en el centro educativo se encuentra en una etapa de desarrollo de habilidades relacionadas con la interacción social y la colaboración en diferentes grupos, así como la capacidad para trabajar en equipo. Sin embargo, una proporción igual de estudiantes expone un nivel considerablemente alto.

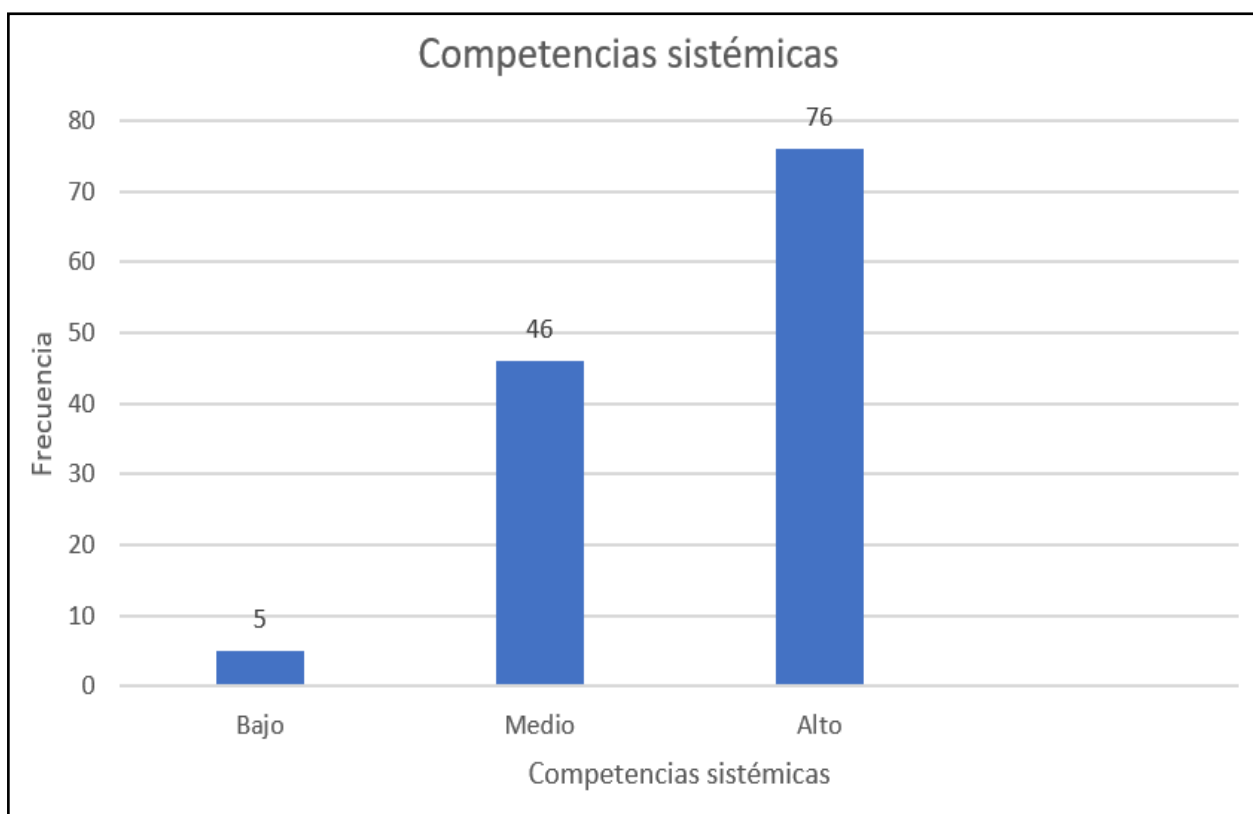
Dimensión: competencias sistémicas. Se observa su valoración:

Tabla 14: *Estadísticas descriptivas de la dimensión de competencias sistémicas*

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Bajo	5	3.9
	Medio	46	36.2
	Alto	76	59.8
Total		127	100.0

Nota. Tomado de Oscco (2015)

Figura 6: *Frecuencias sobre la dimensión de competencias sistémicas*



Nota. Tomado de Oscco (2015)

De acuerdo con la información presentada en la representación anterior, se contempla que casi el 60 % de los estudiantes logró un nivel alto en sus competencias sistémicas. Por otro lado, un 36,2 % de los estudiantes se situó en una escala intermedia con respecto a sus competencias sistémicas, mientras que un pequeño 3,9 % mostró un nivel bajo con referencia a tales competencias.

Según la información, se puede concluir que la mayoría de los discentes en la institución muestran un desarrollo satisfactorio de habilidades que incluyen la composición de comprensión, sensibilidad y conocimiento, al igual que las características personales y la estimulación para trabajar. Sin embargo, también se observa que un considerable porcentaje de estudiantes aún tienen margen para mejorar en el progreso de estas capacidades.

Prueba de normalidad

Se verificaron las hipótesis a través de la regresión lineal, considerando una evaluación de correlación causal, dado a su distribución normal según los

análisis. En este sentido, dicho enfoque se basa en la normalidad de los elementos estudiados.

Tabla 15: *Prueba de normalidad de las variables (dimensiones)*

	Pruebas de normalidad					
	Kolmogorov-Smirnov			Shapíro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Desempeño docente	.213	12	.140	.880	12	.088
Logro de competencias	.151	12	.200*	.936	12	.444

*. Límite inferior de la significación verdadera

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Nota. Tomado de Oscco (2015)

De acuerdo con la data arrojada por la prueba de Shapiro-Wilk aplicada al desempeño docente, se observó que su distribución se acerca a la normalidad, ya que el valor de $p=0,088$ es mayor que su alcance significativo de 0,05. De igual modo, al aplicar la prueba de Kolmogorov-Smirnov al logro de competencias, también se identificó una distribución normal, puesto que el valor de $p=0,200$ es mayor que 0,05. Por ende, se manipulará un enfoque estadístico paramétrico en el análisis de estos datos.

Contrastación de hipótesis general

H0: El desempeño docente en la forma de atención semipresencial no optimiza significativamente el logro de competencias de los estudiantes del CEBA Madre Teresa de Calcuta en San Juan de Lurigancho, 2014.

H1: El desempeño docente en la forma de atención semipresencial optimiza significativamente el logro de competencias de los estudiantes del CEBA Madre Teresa de Calcuta en San Juan de Lurigancho, 2014.

Regla de fallo:

$p \geq \alpha \rightarrow$ hipótesis nula H_0 aprobada

$p < \alpha \rightarrow$ hipótesis alterna H_a aceptada

Modelo de regresión lineal. Se contempla la siguiente distribución:

$$Y_i = \beta_0 + \beta_1 X_i \quad \text{o} \quad Y = a + bX$$

Donde:

$X_i = VI$

$Y_i = VD$

β_0 = valor de ordenada donde se entremete la línea de regresión con el eje Y.

β_1 = coeficiente de regresión poblacional (pendiente de línea recta)

Tabla 16: *Análisis de regresión del desempeño docente en la forma de atención semipresencial y el logro de competencias de los estudiantes del CEBA Madre Teresa de Calcuta en San Juan de Lurigancho.*

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error tip. de la estimación	Durbin-Watson
1	.207 ^a	.343	-.053	.668	2.015

Nota. Tomado de Oscoco (2015)

Con base en su análisis, el coeficiente de determinación (R^2) se valorizó en 0,343. Esto sugiere la asociación entre la VI y VD en un 34,3 % en los estudiantes de dicho centro educativo, lo que indica que el desempeño docente tiene un impacto en dicho logro.

En relación con la independencia de las variables, es esencial que su alcance analítico no influya en los valores de los demás participantes. Esto im-

plica que los residuos generados no deben exhibir ningún orden predecible en relación con la serie de observaciones. El índice de Durbin-Watson se emplea para medir la presencia de autocorrelación entre el residuo de cada observación y su residuo precedente. Cuando el cálculo se acerca a 2, se indica que los residuos no están asociados entre sí; si se acerca a 4, sugiere una correlación negativa entre los residuos, mientras que un valor cercano a 0 apunta a una correlación positiva. En este caso, la prueba arrojó un valor de 2.015; por consiguiente, se indica que los residuos no están autocorrelacionados, lo que a su vez significa que las variables son independientes entre sí.

Tabla 17: *Resumen ANOVA- desempeño docente y el logro de competencias de los estudiantes*

ANOVA ^a					
Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1 Regresión	.200	1	.200	.448	.019 ^b
Residual	4.467	10	.447		
Total	4.667	11			

a. Variable dependiente: Logro de competencias

b. Variables predictoras: (Constante), Desempeño docente

Nota. Tomado de Oscoco (2015)

La tabla de resumen del análisis de varianza (ANOVA) se utiliza para determinar si hay una relación significativa entre las variables. El estadístico F se emplea para examinar si la pendiente de la línea de regresión es igual a cero. El nivel de significancia indica que, en esta muestra, es poco probable que la pendiente sea cero, lo que sugiere una relación lineal entre las variables. Este resultado tiene significación estadística, ya que el valor de p es igual a 0,019 y es menor al cálculo de la significancia. Por consiguiente, se rechazó la hipótesis nula.

La conclusión principal es que se exhibe una relación positiva entre el desempeño docente y el logro de competencias estudiantiles en el centro educativo de análisis. Esto se respalda con la investigación que indica que los estudiantes alcanzan niveles destacados de competencia cuando el profesorado demuestra un desempeño eficiente. En resumen, dicho desempeño impactó significativamente en la mejora del logro de competencias estudiantiles en este centro.

Contrastación de hipótesis específica 1

H0: El desempeño docente no contribuye significativamente en el logro de competencias instrumentales de los estudiantes del CEBA Madre Teresa de Calcuta en San Juan de Lurigancho, 2014

H1: El desempeño docente contribuye significativamente en el logro de competencias instrumentales de los estudiantes del CEBA Madre Teresa de Calcuta en San Juan de Lurigancho, 2014.

A continuación, se visualiza la estructura de la regresión lineal:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1$$

Donde:

X_1 = primera dimensión de VI

Y = VD

β_0 = valor de ordenada donde se entremete la línea de regresión con el eje Y.

β_1 = coeficiente de regresión poblacional (pendiente de línea recta)

Tabla 18: *Análisis de regresión del desempeño docente en la forma de atención semipresencial y el logro de competencias instrumentales de los estudiantes del CEBA Madre Teresa de Calcuta en San Juan de Lurigancho*

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error tip. de la estimación	Durbin-Watson
1	.149 ^a	.322	-.076	.469	2.705

Nota. Tomado de Oscoco (2015)

Mediante regresión simple, se encontró que el desempeño docente está relacionado con un coeficiente de determinación (R^2) de 0,322, lo que significa que el desempeño docente influye en un 32,2% en la mejora de las competencias instrumentales del estudiantado de dicho centro.

Tal como se detalló anteriormente sobre la independencia de variables, se sustenta que mediante la prueba D de Durbin-Watson se analizará dicha correlación. En este caso, la prueba estableció un valor de 2,705; por tanto, se reveló que los residuos no se autocorrelacionan y, a su vez, significa que las variables son independientes entre sí.

Tabla 19: *Resumen ANOVA- desempeño docente y el logro de competencias instrumentales de los estudiantes*

ANOVA ^a					
Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1 Regresión	.050	1	.050		
Residual	2.200	10	.220	.227	.044 ^b
Total	2.250	11			

a. Variable dependiente: Competencias instrumentales

b. Variables predictoras: (Constante), Desempeño docente

Nota. Tomado de Oscoco (2015)

La Tabla 19 proporciona información clave sobre la relación significativa entre los elementos de análisis. El estadístico F se utiliza para verificar el valor real de R (el coeficiente de correlación) en la población, cuyo cálculo fue igual a cero. Basándose en la regresión simple, se examina dicha valorización con igualdad a cero. El nivel de significación (Sig.) sostiene que, bajo la suposición de que el valor poblacional de R es cero, existe una baja probabilidad (0,044) de que R tome el valor de 0,227 en esta muestra. En consecuencia, se concluye que R es mayor que cero, lo que sugiere una relación lineal entre ambas variables.

Este resultado tiene significado estadístico debido a que el valor de p es igual a 0,044, lo cual está abajo del umbral de significancia establecido de 0,05. Por ende, se descarta la hipótesis nula.

Se colige que ambos elementos se correlacionan positivamente en el centro educativo. Esta inferencia indica que los estudiantes alcanzan niveles altos de competencia cuando se observa un desempeño docente eficiente. Por tanto, se afirma que el desempeño docente ha ejercido una influencia significativa en la mejora del logro de competencias instrumentales del estudiantado en este centro.

Contrastación de hipótesis específica 2

H0: El desempeño docente no contribuye significativamente en el logro de competencias interpersonales de los estudiantes del CEBA Madre Teresa de Calcuta en San Juan de Lurigancho, 2014.

H1: El desempeño docente contribuye significativamente en el logro de competencias interpersonales de los estudiantes del CEBA Madre Teresa de Calcuta en San Juan de Lurigancho, 2014.

A continuación, se visualiza la regresión lineal aplicada:

$$Y = \beta_0 + \beta_2 X_2$$

Donde:

X_2 = segunda dimensión de la VI

Y = VD

β_0 = valor de ordenada donde se entremete la línea de regresión con el eje Y.

β_2 = coeficiente de regresión poblacional (pendiente de línea recta)

Tabla 20: *Análisis de regresión del desempeño docente en la forma de atención semipresencial y el logro de competencias interpersonales de los estudiantes del CEBA Madre Teresa de Calcuta en San Juan de Lurigancho*

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error tip. de la estimación	Durbin-Watson
1	.089 ^a	.268	-.091	.787	2.508

Nota. Tomado de Oscco (2015)

A partir del análisis de regresión simple, se calculó un valor de R² igual a 0,268. En consecuencia, se infirió que el desempeño docente tiene una influencia que se traduce en un 26,8 % de mejora en el logro de tales capacidades por parte de los discentes en dicha entidad educativa.

De igual modo que en las anteriores hipótesis, se administró la prueba D. En este caso, se contempló un valor de 2.844, lo que apunta a la ausencia de autocorrelación entre los residuos y, en consecuencia, demuestra que las variables son independientes entre sí.

Tabla 21: Resumen ANOVA- desempeño docente y el logro de competencias interpersonales de los estudiantes

ANOVA ^a					
Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1 Regresión	.050	1	.050	.081	.042 ^b
Residual	6.200	10	.620		
Total	6.250	11			

a. Variable dependiente: Competencias interpersonales

b. Variables predictoras: (Constante), Desempeño docente

Nota. Tomado de Oscco (2015)

La tabla resumen del análisis de varianza (ANOVA) ofrece información clave acerca de la relación significativa entre tales elementos analíticos. Respecto a su análisis, se demostró que existe poca probabilidad en esta muestra (0,042) y R adquirió un cálculo de 0,081. Esto sugiere que R es mayor que cero, lo que a su vez indica que ambas variables mantienen una relación lineal. Este resultado estableció un valor de p igual a 0,042 y dicho alcance es menor a la significancia calculada. Por consiguiente, se denegó la hipótesis nula.

Se puede deducir que un desempeño docente más destacado está asociado con un mayor alcance de dichas capacidades por parte del estudiantado en el centro educativo. Esta conclusión se respalda con la investigación que revela que los estudiantes alcanzan niveles elevados en competencias interpersonales cuando la docencia y su desempeño es eficaz. En resumen, dicho rendimiento impacta significativamente en la mejoría de tales capacidades estudiantiles en este centro educativo.

Contrastación de hipótesis específica 3

Ho: El desempeño docente no contribuye significativamente en el logro de competencias sistémicas de los estudiantes del CEBA Madre Teresa de Calcuta en San Juan de Lurigancho, 2014.

H1: El desempeño docente contribuye significativamente en el logro de competencias sistémicas de los estudiantes del CEBA Madre Teresa de Calcuta en San Juan de Lurigancho, 2014.

A continuación, se representa la regresión lineal aprovechada:

$$Y = \beta_0 + \beta_3 X_3$$

Donde:

X_3 = tercera dimensión de la VI

Y = VD

β_0 = valor de ordenada donde se entremete la línea de regresión con el eje Y.

β_3 = coeficiente de regresión poblacional (pendiente de línea recta)

Tabla 22: *Análisis de regresión del desempeño docente en la forma de atención semipresencial y el logro de competencias sistémicas de los estudiantes del CEBA Madre Teresa de Calcuta en San Juan de Lurigancho*

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error tip. de la estimación	Durbin-Watson
1	.393 ^a	.154	.070	.497	2.007

Nota. Tomado de Oscoco (2015)

Tras realizar el análisis de regresión simple, se obtuvo un valor de 0,154 para el coeficiente de determinación (R²). En consecuencia, se puede afirmar que el desempeño docente tiene un impacto que equivale al 15,4 % en la mejora del logro de competencias sistémicas estudiantiles en dicha entidad educativa.

Asimismo, la independencia de las variables se calculó mediante la evaluación de Durbin-Watson. En el caso presente, dicha prueba emitió un valor de 2,007; por tanto, se postuló que los residuos no presentan autocorrelación y, por tanto, se confirma que las variables son independientes entre sí.

Tabla 23: *Resumen ANOVA- desempeño docente y el logro de competencias sistémicas de los estudiantes*

ANOVA ^a					
Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1 Regresión	.450	1	.450	1.824	.007 ^b
Residual	2.467	10	.247		
Total	2.917	11			

a. Variable dependiente: Competencias sistémicas

b. Variables predictoras: (Constante), Desempeño docente

Nota. Tomado de Oscoco (2015)

La tabla resumen del análisis de varianza (ANOVA) ofrece información clave acerca de la relación significativa entre tales elementos analíticos. Respecto a su análisis, el nivel crítico (Sig.: 0,007) determina que, si se asume que el valor real de R en la población es cero, existe una mínima probabilidad de que R tome el valor de 1,824 en esta muestra. Esto sugiere que R sobrepasa el valor de cero e implica que ambos elementos tienen una relación lineal.

Este resultado tiene una relevancia estadística importante, ya que el valor p es igual a 0,007, lo que está por debajo del umbral de significancia de 0,05. Como resultado, se refuta la hipótesis nula en este caso.

La conclusión principal estableció que los elementos evaluados se relacionan de manera influyente en el estudiantado de la institución educativa. Esto se evidenció en el alcance de un nivel moderado de competencias sisté-

micas estudiantiles, mientras que el profesorado ha demostrado un desempeño eficiente. A modo de síntesis, el profesorado, mediante su desempeño, impacta significativamente en tales capacidades estudiantiles.

Discusión

Respecto a la hipótesis general aplicada en tal centro educativo, los resultados de la regresión simple indican que el R^2 fue de 0,343. Esto sugiere que el desempeño docente tuvo una influencia del 34,3 % en el alcance de competencias estudiantiles.

La Tabla 17 se utiliza para determinar si hay una relación significativa entre las variables. El estadístico F se emplea para examinar si la pendiente de la línea de regresión es igual a cero. El nivel de significancia indica que, en esta muestra, es poco probable que la pendiente sea cero, lo que sugiere una relación lineal entre las variables. Este resultado tiene significación estadística, ya que el valor de p es igual a 0,019 y es menor al cálculo de la significancia. Por consiguiente, ambas variables se relacionan positivamente. Estos resultados se respaldan en la tesis de Montalvo (2011), donde se sostuvo sobre la conexión entre el clima organizacional y el nivel de desempeño docente, tal como lo perciben tanto el profesorado como los discentes. Concretamente, el 51 % consideró un nivel alto para el clima organizacional, mientras que el 64 % representó un alto nivel de desempeño docente. Además, al analizar la correlación entre el estilo de gestión de los directores y el uso adecuado de estrategias metodológicas, se encontró una correlación moderada del 64 %. En otras palabras, el estilo de gestión directiva es representativo para las estrategias metodológicas, según la perspectiva de los participantes.

Adicionalmente, en una investigación realizada por Hernández (2009) se concluyó que la malla curricular basada en competencias, junto con su planificación y programación correspondientes, ha impactado positivamente en gran

medida, enfocándose en los términos de infraestructura. Esto se debe a que la implementación de este enfoque ha resultado en mejoras de instalación para el ambiente educativo en diversas instituciones. Antes de la implementación, las instituciones no expresaban comodidad, ya que los espacios y ambientes eran más limitados.

En relación con la primera hipótesis, se estableció que el desempeño docente está asociado con un coeficiente de determinación (R^2) de 0,322, lo que significa que el desempeño docente influye en un 32,2 % en la mejora de las competencias instrumentales del estudiantado de dicho centro.

La Tabla 19 proporciona información clave sobre la relación significativa entre los elementos de análisis. El estadístico F se utiliza para verificar el valor real de R (el coeficiente de correlación) en la población, cuyo cálculo fue igual a cero. Basándose en la regresión simple, se examina dicha valorización con igualdad a cero. El nivel de significación (Sig.) sostiene que, bajo la suposición de que el valor poblacional de R es cero, existe una baja probabilidad (0,044) de que R tome el valor de 0,227 en esta muestra. En consecuencia, se concluye que R es mayor que cero, lo que sugiere una relación lineal entre ambas variables.

Estos hallazgos se respaldan con evidencia adicional proporcionada por Palomino (2012), quien reveló una asociación entre el desempeño de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes. En resumen, un mejor desempeño docente se traduce en un mayor aprendizaje por parte de los estudiantes. Dentro de los aspectos del desempeño docente, las estrategias impactan significativamente en el aprendizaje estudiantil, su correlación se consideró moderada y positiva ($r_s = 0,507$; $p = 0,008$). Esto significa que a medida que las estrategias didácticas empleadas por el profesorado son eficientes, el rendimiento académico de los estudiantes tiende a mejorar, lo cual se refleja en sus calificaciones evaluativas.

En cuanto a la hipótesis específica 2, a partir de la regresión simple, se calculó un valor de R^2 igual a 0,268. En consecuencia, se infirió que el desempeño docente influye con base en un porcentaje de 26,8 % en la mejora del logro de tales capacidades por parte de los discentes en dicha entidad educativa.

Respecto a su análisis, se demostró que existe poca probabilidad en esta muestra (0,042) y R adquirió un cálculo de 0,081. Esto sugiere que R es mayor que cero, lo que a su vez indica que ambas variables mantienen una relación lineal. Por consiguiente, dicho rendimiento impacta significativamente en la mejoría de tales capacidades estudiantiles en este centro educativo.

Estos resultados coinciden con las conclusiones de Pairazamán (2010), quien detalló que a medida que la capacidad de lectura aumenta, la agudeza y rapidez intelectual de los docentes también crece, lo que les permite abordar situaciones pedagógicas con mayor eficacia. Este incremento en la capacidad intelectual beneficia directamente la formación integral de los estudiantes. Su comparación valorativa de las tablas t de Student, utilizando una significancia de los 0,05 y 139 grados de libertad, arrojó un valor t mucho mayor que 1,6449, lo que lleva a rechazar la hipótesis nula y aceptar su premisa alterna. Por ende, se infirió que hay correlación entre tales elementos.

Con referencia a la hipótesis específica 3, se obtuvo un valor de 0,154 para el coeficiente de determinación (R^2). En consecuencia, se puede afirmar que el desempeño docente tiene un impacto que equivale al 15,4% en la mejora del logro de competencias sistémicas estudiantiles en dicha entidad educativa.

La tabla resumen del análisis de varianza (ANOVA) ofrece información de relevancia acerca de la relación significativa entre tales elementos analíticos. Respecto a su análisis, el nivel crítico (Sig.: 0,007) determina que, si se asume que el valor real de R en la población es cero, existe una mínima probabilidad de que R tome el valor de 1,824 en esta muestra. Esto sugiere que R sobrepasa el valor de cero e implica que ambos elementos tienen una relación lineal. A

modo de síntesis, el profesorado, mediante su desempeño, impacta significativamente en tales capacidades estudiantiles.

Este hallazgo recibe respaldo de Zarate (2011), quien concluyó que existe una correlación significativa (95 %) entre el liderazgo directivo y el desempeño docente, considerando diversas dimensiones. Esto sugiere que el liderazgo del director, en áreas de gestión, tiene un impacto positivo en el desempeño docente, tanto a nivel profesional, personal como social. Del mismo modo, Gómez (2009), en su estudio encontró opiniones divergentes con relación al liderazgo directivo y el desempeño docente, dependiendo de si se consultaba al estudiantado, profesorado o directivos. Además, no se estableció una manifestación consistente de liderazgo directivo en el rango de bueno a excelente.

Conclusiones

Primera

De acuerdo con la regresión simple, se encontró una relación débil pero positiva entre el desempeño docente en la modalidad híbrida y el logro de competencias de los estudiantes, con un coeficiente de determinación (R^2) de 0,343. Además, el estadístico F mostró significancia estadística ($p = 0,019 < 0,05$), lo que implica que el desempeño docente en esta modalidad influye en el logro de competencias estudiantiles en tal centro educativo.

Segunda

Tras el análisis de regresión simple, se reveló un coeficiente de determinación (R^2) valorizado en 0,322, lo cual expuso una relación débil pero positiva entre el desempeño docente en modalidad híbrida y el alcance de competencias instrumentales estudiantiles. Además, el estadístico F arrojó un valor de significancia ($p = 0,044 < 0,05$), lo que establece la incidencia de tal desempeño en dichas capacidades del estudiantado de la entidad educativa en cuestión.

Tercera

La evaluación por regresión simple arrojó un coeficiente de determinación (R^2) de 0,268, lo que sugiere una relación positiva, aunque de baja magnitud entre el desempeño docente en la modalidad híbrida y el logro de competencias interpersonales del estudiantado. Además, el estadístico F reveló una significancia estadística con un valor de $p = 0,042$, que es menor que el umbral de 0,05. Por ende, se rechazó la hipótesis nula que afirmaba la ineficacia del desempeño docente en el alcance de competencias estudiantiles del centro educativo.

Cuarta

El análisis de regresión simple encontró una relación muy débil ($R^2 = 0,154$) entre el desempeño docente en la modalidad semipresencial y el logro de competencias sistémicas de los estudiantes. Además, el estadístico F mostró significancia estadística ($p = 0,007 < 0,05$), lo que sugiere que existe una relación, aunque sea de magnitud reducida entre estos dos factores. En consecuencia, se negó la hipótesis nula que afirmaba que el desempeño docente en modalidad híbrida no mejora el alcance de competencias sistémicas estudiantiles en tal centro de educación.

Recomendaciones

Primera

Es responsabilidad del Ministerio de Educación promover la formación perpetua de los maestros con el propósito de mejorar el progreso de habilidades en las distintas áreas curriculares de la educación primaria en el marco de la Educación Básica Alternativa.

Segunda

Las entidades educativas deben promover regularmente la compartición de experiencias pedagógicas como una medida fundamental para elevar la ca-

lidad del trabajo de los docentes y el éxito en la adquisición de competencias por parte de los discentes.

Tercera

Se deben promover iniciativas que posibiliten la mejora de las relaciones entre los docentes que trabajan en la EBA de San Juan de Lurigancho.

Cuarta

Las instituciones educativas deben establecer una cultura que incluya la evaluación constante del desempeño docente, con el propósito de establecer las áreas de mejoría y ofrecer alternativas de soluciones.

CAPÍTULO V

RELEVANCIA DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN UNA ATENCIÓN HÍBRIDA PARA FOMENTAR LAS COMPETENCIAS ESTUDIANTILES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

La modalidad híbrida en la educación básica se ha convertido en un escenario de enseñanza sumamente dinámico y desafiante. En este contexto, el desempeño docente adquiere una relevancia aún mayor debido a varios factores cruciales (Salazar *et al.*, 2022).

En primer lugar, Coaguila *et al.* (2023) señalan que los docentes deben dominar múltiples enfoques pedagógicos. Esto implica combinar estrategias tradicionales de enseñanza en el aula con el uso efectivo de herramientas tecnológicas y recursos en línea. La capacidad de cambiar fluidamente entre estos enfoques es esencial para crear un ambiente de aprendizaje equilibrado y efectivo. Además, en la modalidad híbrida, los estudiantes tienen la oportunidad de tomar un papel más activo en su proceso de aprendizaje. Los docentes desempeñan un papel fundamental en el fomento de la autonomía estudiantil, ayudando a los estudiantes a establecer metas, gestionar su tiempo y tomar decisiones informadas sobre cómo acceder y utilizar recursos en línea. Esto promueve la adquisición de habilidades de autorregulación y autoaprendizaje, competencias cruciales para el éxito a lo largo de la vida.

La comunicación efectiva con los estudiantes, tanto en persona como en línea, es otro componente esencial del desempeño docente en la modalidad híbrida. Los docentes deben ser competentes en el uso de herramientas de co-

municación digital, como videoconferencias y plataformas de mensajería, para mantener una comunicación efectiva con los estudiantes. Esto incluye brindar retroalimentación oportuna y apoyo individualizado, lo que es fundamental para el progreso académico y el bienestar emocional de los estudiantes (Ríos, 2021).

A su vez, Robles *et al.* (2022) sostienen que la evaluación en la modalidad híbrida también requiere una adaptación cuidadosa. Los docentes deben diseñar evaluaciones que reflejen tanto el aprendizaje en el aula como en línea, utilizando herramientas tecnológicas para recopilar datos y evaluar el progreso de los estudiantes. Además, deben utilizar estrategias de retroalimentación que ayuden a los estudiantes a comprender sus fortalezas y áreas de mejora, lo que contribuye al desarrollo de competencias y al crecimiento académico.

El desempeño docente en la modalidad híbrida va más allá de la simple transmisión de conocimientos. Implica la maestría en múltiples enfoques pedagógicos, la promoción de la autonomía estudiantil, la comunicación efectiva y la evaluación significativa. Los docentes desempeñan un papel fundamental en la formación integral de las competencias estudiantiles, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos del siglo XXI y prosperar en un mundo cada vez más digital y globalizado. Su adaptación y excelencia en este contexto son esenciales para el éxito de la educación básica en la modalidad híbrida.

5.1. Desempeño docente en el fomento de competencias en estudiantes de educación básica

El desempeño docente en la fomentación de competencias estudiantiles en la educación básica es una tarea esencial para el desarrollo integral de los estudiantes. Los docentes de este nivel desempeñan un papel crucial en la preparación de los jóvenes para enfrentar los desafíos académicos y sociales de manera efectiva. En este contexto, es fundamental que los docentes enfoquen

su labor no solo en la transmisión de conocimientos, sino también en el desarrollo de competencias que les permitan a los estudiantes aplicar lo aprendido en situaciones de la vida real (Palencia *et al.*, 2019).

En el contexto de la educación básica, Marina-Vergara (2023) resalta que el rol del maestro como facilitador del aprendizaje adquiere una importancia significativa. Para promover el pensamiento crítico, los docentes pueden plantear preguntas abiertas que estimulen la reflexión y el análisis por parte de los estudiantes. Fomentar la resolución de problemas implica presentar desafíos auténticos que requieran que los estudiantes apliquen sus conocimientos y habilidades para encontrar soluciones prácticas. Además, la toma de decisiones informadas se puede cultivar al enseñar a los estudiantes a evaluar diferentes opciones, considerar sus consecuencias y tomar decisiones basadas en información sólida.

En cuanto a las competencias socioemocionales, los docentes pueden crear un ambiente de aula donde se promueva la empatía y la comunicación efectiva. Esto se logra al alentar a los estudiantes a compartir sus pensamientos y sentimientos, a escuchar activamente a sus compañeros y a resolver conflictos de manera constructiva. La gestión de emociones se puede enseñar mediante estrategias de autorregulación emocional, que ayuden a los estudiantes a comprender y manejar sus emociones de manera saludable (Delgado-Villalobos y López-Riquelme, 2022).

Para Aliaga-Correa (2022), las estrategias pedagógicas que involucran a los estudiantes activamente, como proyectos, debates y actividades colaborativas, son fundamentales para fomentar tanto habilidades cognitivas como socioemocionales. Los proyectos permiten a los estudiantes aplicar lo que han aprendido en situaciones reales, lo que promueve el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Los debates fomentan la comunicación efectiva y el pensamiento crítico al requerir que los estudiantes argumenten y defiendan sus

puntos de vista. Las actividades colaborativas, por su parte, promueven la empatía y la gestión de emociones al trabajar en equipo y aprender a comprender las perspectivas de los demás.

En resumen, el desempeño docente en la fomentación de competencias estudiantiles en la educación básica implica un enfoque integral que va más allá de la mera transmisión de contenidos. Los profesores desempeñan un papel fundamental en la formación de estudiantes capaces de aplicar conocimientos y habilidades en diversos contextos, preparándolos para el éxito en su futuro académico y personal.

5.2. Uso de herramientas tecnológicas durante la educación híbrida en mira de competencias estudiantiles

El uso de herramientas tecnológicas desempeña un papel significativo en la educación híbrida y es fundamental para el desarrollo de competencias estudiantiles en este contexto. Estas herramientas ofrecen una amplia gama de recursos y posibilidades que pueden enriquecer la experiencia de aprendizaje, promoviendo tanto competencias cognitivas como socioemocionales (Vázquez-Serna *et al.*, 2023).

En el ámbito cognitivo, Viñas (2021) sostiene que las herramientas tecnológicas se convierten en una puerta abierta hacia un vasto universo de conocimiento. La posibilidad de acceder a Internet y a una amplia gama de bases de datos en línea brinda a los estudiantes la oportunidad de explorar temas de interés y profundizar en investigaciones de manera autónoma. Esta autonomía en la búsqueda de información no solo les proporciona un control sobre su propio aprendizaje, sino que también promueve el pensamiento crítico. Los estudiantes deben evaluar la calidad y la relevancia de las fuentes que encuentran, discerniendo entre información precisa y datos sesgados o poco confiables. Este proceso de selección y análisis de información es una habilidad crucial en un mundo saturado de datos.

Además, las aplicaciones y plataformas de aprendizaje en línea ofrecen oportunidades de práctica y refuerzo de habilidades de una manera altamente interactiva, por ejemplo, los estudiantes pueden participar en simulaciones que les permiten enfrentar escenarios prácticos y aplicar sus conocimientos en situaciones realistas. Esto promueve la resolución de problemas de manera activa y práctica, ya que deben aplicar conceptos teóricos en contextos concretos. También pueden participar en escenarios virtuales que los desafíen a tomar decisiones informadas, considerando múltiples factores y consecuencias. Estas actividades no solo fortalecen las habilidades cognitivas, sino que también ayudan a los estudiantes a comprender la aplicabilidad de lo que están aprendiendo en la vida real (Márquez y Andrade, 2022).

Para Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia (2019), desde una perspectiva socioemocional, el uso de herramientas tecnológicas en la educación híbrida puede tener un impacto significativo en el desarrollo de habilidades interpersonales y emocionales de los estudiantes. Aquí, se profundizan en cómo estas herramientas contribuyen a la mejora de las habilidades sociales y emocionales:

Comunicación efectiva y colaboración

Las herramientas tecnológicas permiten a los estudiantes interactuar con sus compañeros y docentes de maneras diversas. La comunicación en línea a través de correo electrónico, videoconferencias y plataformas de chat no solo amplía las oportunidades de interacción, sino que también promueve habilidades de comunicación efectiva. Los estudiantes aprenden a expresar sus ideas de manera clara y a escuchar activamente las opiniones de los demás. Además, la colaboración en línea en proyectos y tareas fomenta la habilidad de trabajar en equipo, gestionar conflictos de manera constructiva y aprovechar la diversidad de perspectivas para lograr objetivos comunes (Ríos, 2021).

Gestión del tiempo y productividad

En un entorno híbrido, donde los estudiantes deben equilibrar las actividades en línea y presenciales, las herramientas de gestión del tiempo y productividad se vuelven esenciales. Aplicaciones y *software* diseñados para planificar tareas, establecer metas y realizar un seguimiento del progreso ayudan a los estudiantes a desarrollar habilidades de organización y autorregulación. Estas herramientas les permiten administrar su carga de trabajo de manera eficiente, establecer prioridades y cumplir con plazos, lo que es esencial para el éxito académico y la gestión efectiva del aprendizaje (Viñas, 2021).

Conciencia emocional y gestión de emociones

A través de plataformas en línea, los estudiantes pueden expresar sus emociones y compartir sus experiencias con compañeros y docentes. Esto brinda la oportunidad de desarrollar la conciencia emocional al identificar y comprender sus propios sentimientos y los de los demás. Además, las herramientas tecnológicas pueden incluir recursos para la gestión del estrés y la ansiedad, ofreciendo estrategias para enfrentar los desafíos emocionales de manera saludable. Estas habilidades son fundamentales para el bienestar emocional y el desarrollo de relaciones interpersonales satisfactorias (Sánchez *et al.*, 2022a).

En resumen, el uso adecuado de herramientas tecnológicas en la educación híbrida puede ser un recurso valioso para el desarrollo de competencias estudiantiles. Estas herramientas no solo facilitan el acceso al conocimiento, sino que también promueven habilidades cognitivas como el pensamiento crítico y la resolución de problemas, así como competencias socioemocionales, como la comunicación efectiva y la autorregulación. Su integración efectiva en la enseñanza puede contribuir significativamente al éxito de los estudiantes en un entorno educativo en constante cambio.

5.3. Importancia de la modalidad híbrida en la educación básica

Para Centeno y Acuña (2023), la modalidad híbrida en la educación básica ha adquirido una importancia cada vez mayor en los últimos tiempos, y esto se debe a una serie de razones fundamentales que tienen un impacto significativo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En primer lugar, Aizcorbe y González (2022) puntualizan que la educación híbrida combina elementos de la enseñanza presencial y en línea, lo que permite flexibilidad en el proceso educativo. Esto es especialmente beneficioso para los estudiantes de educación básica, ya que se adapta a sus necesidades individuales y a las de sus familias. Los estudiantes pueden acceder a recursos en línea para reforzar su aprendizaje y practicar habilidades, al tiempo que mantienen una interacción significativa con sus compañeros y docentes en el entorno presencial. A continuación, se ahonda en los beneficios específicos de esta combinación:

Flexibilidad y personalización

La educación híbrida permite adaptar el proceso de aprendizaje a las necesidades individuales de los estudiantes. Al tener acceso a recursos en línea, los estudiantes pueden avanzar a su propio ritmo y profundizar en temas que les interesen particularmente. Esto fomenta la personalización del aprendizaje, un enfoque pedagógico que reconoce las diferencias de aprendizaje de cada estudiante y busca proporcionar oportunidades para que todos tengan éxito (Armendano *et al.*, 2022).

Equidad y accesibilidad

La educación híbrida también aborda cuestiones de equidad en la educación. Permite que los estudiantes accedan a materiales y recursos en línea desde cualquier lugar, lo que es especialmente valioso para aquellos que enfrentan

barreras geográficas o de movilidad. Además, garantiza que los estudiantes tengan acceso a una amplia gama de recursos, lo que nivelará el campo de juego en términos de oportunidades de aprendizaje (Balladares, 2021).

Interacción y colaboración

A pesar de la naturaleza en línea de algunos componentes, la educación híbrida no sacrifica la interacción humana. Los momentos presenciales en el aula permiten a los estudiantes conectarse cara a cara con sus compañeros y docentes, lo que es esencial para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Estas interacciones fortalecen las relaciones entre pares y promueven un sentido de comunidad en el aula, elementos cruciales para el bienestar estudiantil y el aprendizaje colaborativo (Barragán *et al.*, 2021).

Desarrollo de habilidades digitales

La modalidad híbrida introduce a los estudiantes en un entorno digital de manera gradual y estructurada. Esto les brinda la oportunidad de desarrollar habilidades tecnológicas esenciales, como la navegación segura en línea, la gestión de información y la comunicación digital. Estas habilidades son cada vez más demandadas en la sociedad actual y son valiosas para el futuro académico y profesional de los estudiantes (Viñas, 2021).

Por otro lado, Rama (2020) hace hincapié en que la educación híbrida introduce a los estudiantes de educación básica en la era digital de manera gradual y equilibrada. A medida que la tecnología se convierte en una parte integral de la sociedad, es esencial que los estudiantes desarrollen habilidades digitales desde una edad temprana. La modalidad híbrida les brinda la oportunidad de familiarizarse con herramientas tecnológicas de manera efectiva y segura, preparándolos para un futuro en el que estas habilidades serán esenciales en la educación superior y el mercado laboral. Esta aproximación se sustenta en varios aspectos clave:

Desarrollo de habilidades esenciales

A medida que la tecnología se integra cada vez más en nuestra vida cotidiana, el desarrollo de habilidades digitales se convierte en una necesidad fundamental. La educación híbrida permite que los estudiantes adquieran estas habilidades de manera progresiva, desde el uso básico de dispositivos hasta la navegación segura en línea y la creación de contenido digital. Esta progresión gradual asegura que los estudiantes se sientan cómodos y competentes en el entorno digital, lo que es esencial tanto para su educación superior como para su futura participación en el mercado laboral (Sánchez *et al.*, 2022b).

Preparación para la educación superior

De acuerdo con Villa (2020), en la educación superior, el uso de tecnología es omnipresente. Desde la investigación en línea hasta el acceso a plataformas de aprendizaje en línea, las habilidades digitales se convierten en una parte integral de la experiencia académica. La exposición temprana a la tecnología en la educación básica a través de la modalidad híbrida proporciona a los estudiantes una base sólida que les permite abordar con confianza las demandas tecnológicas de la educación superior.

Fomento de la responsabilidad digital

Cano (2022) sostiene que, junto con las habilidades técnicas, la educación híbrida promueve la responsabilidad digital. Los estudiantes aprenden sobre la importancia de la privacidad en línea, la seguridad cibernética y la ética digital. Esto no solo los protege en línea, sino que también los capacita para tomar decisiones informadas y éticas en un mundo digital en constante cambio.

Equidad en el acceso

Para Coaguila *et al.* (2023), la modalidad híbrida también aborda la brecha digital, asegurando que todos los estudiantes tengan acceso a herramientas tecnológicas y recursos en línea. Esto garantiza que la tecnología no sea una

barrera para el aprendizaje, sino una herramienta que enriquece la experiencia educativa de todos los estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico.

Aprendizaje enriquecido

La tecnología en la educación híbrida no solo se trata de habilidades técnicas, sino también de enriquecer el proceso de aprendizaje. Los recursos multimedia, las simulaciones interactivas y las plataformas en línea hacen que el aprendizaje sea más atractivo y participativo. Los estudiantes se involucran de manera más activa, exploran conceptos de manera más profunda y desarrollan habilidades de resolución de problemas en un entorno dinámico y estimulante (Chirino-García y Hernández-Corona, 2020).

De acuerdo con Viñas (2021), otro aspecto importante de la educación híbrida en la educación básica es su capacidad para promover la autonomía y la autorregulación del aprendizaje. Los estudiantes tienen la oportunidad de gestionar su tiempo y recursos de manera más independiente, tomando decisiones sobre cómo y cuándo acceder a los materiales en línea y realizar tareas. Esto fomenta la responsabilidad y la autodisciplina, habilidades cruciales para el éxito académico y personal a lo largo de la vida.

En resumen, la modalidad híbrida en la educación básica ofrece una combinación valiosa de flexibilidad, desarrollo de habilidades digitales y fomento de la autonomía. Estos elementos son esenciales para preparar a los estudiantes para un mundo en constante evolución, y les brindan una base sólida para su crecimiento académico y personal. La importancia de esta modalidad radica en su capacidad para adaptarse a las necesidades cambiantes de la educación y para empoderar a los estudiantes en su camino hacia el éxito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aizcorbe, M., y González, M. (2022). La perspectiva estudiantil sobre la educación híbrida en la Universidad de Celaya. En M. Aguilar (ed.), *Reinventando la educación superior. Retos, experiencias y buenas prácticas en la Universidad de Celaya durante la pandemia por COVID-19* (pp. 69-81). http://www.udec.edu.mx/publicaciones/Reinventando_la_ES_2022.pdf#page=69

Aliaga-Correa, E. (2022). Estrategias personalizadas para la enseñanza en educación básica. *593 Digital Publisher CEIT*, 7(1-1), 323-342. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8292487>

Álvarez, N., y Cruz, N. (2022). Evaluación del plan de área de tecnología e informática en los colegios de Villavicencio. *Academia y Virtualidad*, 15(1). <https://doi.org/10.18359/ravi.5899>

Álvarez, S. (2019). La cultura organizacional en relación con el desempeño docente del Colegio Mariano Melgar Breña - Lima, 2018. *Gestión en el Tercer Milenio*, 22(44), 105-114. <https://doi.org/10.15381/gtm.v22i44.17316>

Area, M., Bethencourt, A., y Martín, S. (2020). De la enseñanza semipresencial a la enseñanza online en tiempos de COVID-19: visiones del alumnado. *Campus Virtuales*, 9(2), 35-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8005979>

Argüelles, V., Hernández, D., Cuevas, I., y Andrade, E. (2020). Competencia educativa. *Ciencia Huasteca Boletín Científico de la Escuela Superior de Huejutla*, 8(16), 57-58. <https://doi.org/10.29057/esh.v8i16.5722>

Armendano, A., González, S., y Camino, N. (2022). Aula híbrida: una ventana al camino posible. *Trayectorias Universitarias*, 8(15). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/149113>

Balladares, J. (2021). Percepciones en torno a una educación remota y a una educación híbrida universitaria durante la pandemia de la COVID-19; estudio de caso. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (11), 25-39. <https://doi.org/10.6018/riite.489531>

Barragán, A., Ávila, C., Belmonte, A., Camarena, M., y Gómez, R. (2021). Ambientes híbridos de aprendizaje en estudios de posgrado. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (28), 149-156. <https://doi.org/10.24215/18509959.28.e18>

Batistello, P., y Cybis, A. (2019). El aprendizaje basado en competencias y metodologías activas: aplicando la gamificación. *Revista Científica de Arquitectura y Urbanismo*, 40(2), 31-42. <https://rau.cujae.edu.cu/index.php/revistaau/article/view/536>

Benavides, A., Palacios-Garay, J., Fuster-Guillén, D., y Hernández, R. (2020). Evaluación del desempeño docente en el logro de aprendizaje del área de matemáticas. *Revista de Psicología*, 16(31), 48-57. <https://erevistas.uca.edu.ar/index.php/RPSI/article/view/3071>

Berg, C., Weingärtner, I. y Ribas, V. (2023). Evaluación de la migración de contenidos educativos presenciales a virtuales. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (19). <https://doi.org/10.37135/chk.002.19.04>

Bernal, M., y Canseco, H. (2022). Implicaciones espaciales del blended learning en los ambientes físicos educativos de las instituciones de educación superior. *South Florida Journal of Development*, 3(4), 5597-5610. <https://doi.org/10.46932/sfjdv3n4-121>

Blázquez, M., Borges, R., González, M., Ibáñez, M., y Martínez, E. (2020). Encuentros virtuales en tiempos de COVID-19 entre estudiantes universitarios y de enseñanza secundaria para la prevención del consumo de tabaco y cannabis. En R. Roig (coord.), *La docencia en la enseñanza superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. 516-527). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7675556>

Borup, J., Graham, C., West, R., Archambault, L., y Spring, K. (2020). Academic Communities of Engagement: an expansive lens for examining support structures in blended and online learning. *Educational Technology Research and Development*, 68, 807-832. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09744-x>

Caiza, J., Lara, M., Gualotuña, J., Agualongo, W., Peñafiel, S., Peñaloza, I., y Sierra, H. M. (2022). Estudio de los modelos de cursos combinados e híbridos. *Revista Semilla Científica*, (3), 267-281. <https://revistas.umecit.edu.pa/index.php/sc/article/view/1096>

Canasali, A., y Torres, D. (2021). Impacto del COVID-19 en docente universitarios argentinos: cambio de prácticas, dificultades y aumento del estrés. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (28), 423-431. <https://doi.org/10.24215/18509959.28.e53>

Cano, J. (2022). Prospectiva de ciberseguridad nacional para Colombia a 2030. *Revista Científica General José María Córdova*, 20(40), 815-532. <https://doi.org/10.21830/19006586.866>

Carbonell, C., Rodríguez, R., Sosa, L., y Alva, M. (2021). De la educación a distancia en pandemia a la modalidad híbrida en pospandemia. *Revista Venezolana de Gerencia: RVG*, 26(96), 1154-1171. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8890551>

Cardona, A. (2021). *Competencias socioemocionales, toma de decisiones y conducta antisocial-delictiva en adolescentes: un estudio transcultural* [tesis de doctorado, Universidad de Valencia]. Repositorio Institucional UV. <https://roderic.uv.es/handle/10550/81589>

Cartagena, M., Soria, E., Vargas, M., Espinoza, A., y Riversa, R. (2023). Propiedades psicométricas de un instrumento para evaluar las competencias socioemocionales en estudiantes de secundaria. *Educatio Siglo XXI*, 41(2). <https://doi.org/10.6018/educatio.524941>

Casa, M., Huatta, S., y Mancha, E. (2019). Aprendizaje basado en problemas como estrategia para el desarrollo de competencias en estudiantes de educación secundaria. *Comuni@cción*, 10(2). <http://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.10.2.383>

Casas, J. y Morales, J. (2020). Estrategia de autoevaluación para mejorar la calidad del desempeño docente en el Colegio Militar Elias Aguirre. *Revista Científica Epistemia*, 4(2). <https://doi.org/10.26495/re.v4i2.1317>

Centeno, R., y Acuña, L. (2023). Competencias digitales docentes y formación continua: una propuesta desde el paradigma cualitativo. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 22(2), 119-134. <https://hdl.handle.net/11162/253369>

Chirino-García, R., y Hernández-Corona, J. (2020). M-learning. Estrategia para la promoción del aprendizaje electrónico móvil en instituciones de educación superior. *EPISTEME KOINONIA: revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 3(5), 102-121. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8976450>

Coaguila, D., García, R., y Cruz, F. (2023). Oportunidades y desafíos de la educación híbrida en el contexto pospandémico. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(28), 1028-1041. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.572>

Conde-Williams, A. y Valdés-Sánchez, M. (2023). La educación híbrida, una reflexión desde la preparación del docente universitario. *Revista Información Científica*, 102. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1028-99332023000100049&script=sci_arttext

Cortez, A., Unda, S., Gil-La Orden, P., Rodríguez, M., y Tovalín, J. (2023). Professores universitários: condições de teletrabalho e uso de tecnologias no contexto do ensino remoto de emergência. *Texto Livre, Belo Horizonte-MG*, 16, e42793. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.42793>

Delgado-Villalobos, M., y López-Riquelme, G. (2022). Evaluaciones de las competencias socioemocionales en el contexto educativo: una revisión. *Con-Ciencia EPG*, 7(1), 43-74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8602580>

Domínguez, E., y Torres, G. (2020). Una experiencia educativa transformadora: la formación por competencias. *EduSol*, 20(72). http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1729-80912020000300061&script=sci_arttext&tlng=en

Estrada, E., y Mamani, H. (2020). Compromiso organizacional y desempeño docente en las Instituciones de Educación Básica. *Revista Innova Educación*, 2(1), 132-146. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.01.008>

Fernández-de Castro, P., Bretones, E., Solé, J., Meneses, J., Aranda, D., y Sampedro, V. (2023). Alfabetización digital para la educación social: de las competencias digitales a los conocimientos críticos. *Educar*, 1-17 [en prensa]. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1722>

García, A., Godo, E., y Rangel, L. (2022). Indicadores para el estudio de competencias socioemocionales en directivos de equipos de béisbol. *Ciencia y Deporte*, 7(2). <http://dx.doi.org/10.34982/2223.1773.2022.v7.no2.009>

García, S., García, G., Laura, W., y Flores, A. (2023). Políticas públicas educativas en el desempeño docente: un enfoque en el contexto peruano durante la COVID-19. *Revista Dilemas Contemporáneos*, 10(2). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v2i10.3497>

Gómez, D. (2009). *Liderazgo Directivo y el desempeño Docente en las Instituciones Educativas del Distrito de Independencia en el año 2007* [tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio Institucional UNMSM. http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/3176/1/zarate_rd.pdf

Gómez, P., y Jiménez, M. (2022). Rendimiento académico de estudiantes universitarios al final de la transición de la educación presencial a la educación en línea por el covid-19. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(25). <https://doi.org/10.23913/ride.v13i25.1336>

González, G. (2022). Realidades alternas: estrategias didácticas para el fomento del pensamiento crítico ante la hibridación educativa. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 9. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i.2923>

Guerrero, M., Ortiz-Clavijo, L., y Moreno, S. (2021). Diseño de ambientes de aprendizaje híbridos como estrategia de fortalecimiento de competencias STEAM y capacidades para la cuarta revolución industrial (4RI). *Revista Encuentro Sennova del Oriente Antioqueño*, 61-75. <https://cutt.ly/fwIY1QDq>

Gutiérrez-Torres, A., y Buitrago-Velandia, S. (2019). Las habilidades socioemocionales en los docentes: herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 10(24), 167-192. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819>

Hamodi, C., Moreno, J., y Barba, R. (2018). Medios de evaluación y desarrollo de competencias en educación superior en estudiantes de Educación Física. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(2). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200241>

Heredia, T., y Camargo, M. (2022). *Propuesta de rediseño micro curricular, basado en el análisis de tareas de los cursos de la Tecnología en Seguridad y Salud en el Trabajo de la Facultad de Estudios Técnicos y Tecnológicos de la UNAB* [tesis de maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Repositorio Institucional UAB. <http://hdl.handle.net/20.500.12749/17639>

Hernández, N. (2009). *Impacto de la implementación del currículo basado en competencias y su influencia en el logro académico de los estudiantes de la especialidad de Refrigeración en el Bachillerato Técnico Profesional* [tesis de maestría, Universidad de Chile]. Repositorio Institucional Uchile. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/105760/Evaluacion-de-impacto.pdf?sequence=3>

Hinojosa, T., Huamanculí, S., y Altamirano, F. (2022). Efecto de aplicación de la estrategia ágil & scrum para el aprendizaje basado en competencias en la educación universitaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 2807-2823. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3281

Hinostroza, J., Luna, L., Claro, M., Labbé, C., Matamala, C., y Mellado, C. (2021). La crisis COVID-19: oportunidades para la enseñanza y aprendizaje en contextos digitales. *Debates de Justicia Educativa*, (11), 1-5. <https://repositorio.uc.cl/server/api/core/bitstreams/5604ed8e-8718-4fe0-a-181-66026757b43d/content>

Jiménez-Silva, W., Larrea-Altamirano, J., Navarrete-Fonseca, M., y Castro-Ayala, E. (2019). Emprendimientos innovadores a partir de competencias cognitivas en estudiantes universitarios. *Revista Venezolana de Gerencia*, 24(85). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29058864004>

Llorent, V., Seade-Mejía, C., y Vélez-Calvo, X. (2023). Confinamiento, cibero-dio y factor protector de las competencias socioemocionales y morales en Educación Primaria. *Comunicar*, 77, 109-118. <https://doi.org/10.3916/C77-2023-09>

López, V., Zagal, E., y Lagos, N. (2020). Competencias socioemocionales en el contexto educativo: Una reflexión desde la pedagogía contemporánea. *Revista Reflexión E Investigación Educativa*, 3(1), 149-160. <https://doi.org/10.22320/reined.v3i1.4508>

Lugo, M., y Loiácono, F. (2020). Planificar la educación en la pospandemia: de la educación remota de emergencia a los modelos híbridos. *Educación y Tecnología*, 3(1). <https://publicaciones.flacso.edu.uy/index.php/edutic/article/view/2>

Marina-Vergara, C. C. (2023). Plataforma Moodle y su relación con el desempeño docente en el colegio particular Simón Bolívar. *Revista Científica Episteme y Tekne*, 2(2), e610. <https://doi.org/10.51252/rceyt.v2i2.610>

Márquez, N., y Andrade, A. (2022). Experiencia de enseñar a distancia del profesorado de educación básica. *Sinéctica*, (58). [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2022\)0058-004](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2022)0058-004)

Martínez de Ojeda, D., y Méndez, A. (2021). Efectos del modelo TRIAL Classroom en el autoconcepto, el rendimiento académico, la motivación intrínseca y en el aprendizaje basado en competencias. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 27, 211-232. <https://doi.org/10.30827/reugra.v27i0.18009>

Martínez, S. (2020). Tecnologías de Información y Comunicación, Realidad Aumentada y Atención a la Diversidad en la formación del profesorado. *Transdigital*, 1(1). <https://doi.org/10.56162/transdigital9>

Melo, A. (2023). *Diseño e implementación de un ambiente híbrido de aprendizaje de las matemáticas para estudiantes de grado cuarto de la jornada de la tarde dl colegio Chiloé de Soacha-Cundinamarca* [tesis de maestría, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/57284>

Montalvo, F. (2011). *El clima organizacional y su influencia en el desempeño docente en las Instituciones Educativas del nivel de educación secundaria de la UGEL 15 de Huarochirí, 2008* [tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional UNE. https://www.biblioteca.une.edu.pe/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=1697&shelfbrowse_itemnumber=2032

Oscoco, R. (2015) Optimización del desempeño docente en la forma de atención semipresencial y el logro de competencias en los estudiantes del centro piloto Madre Teresa de Calcuta de Educación Básica Alternativa de San Juan de Lurigancho, 2014 [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle] <https://www.biblioteca.une.edu.pe/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=60372>

Palencia, V., Villagrà, S., y Rubia, B. (2019). Posibilidades y tensiones del docente-investigador en la escuela. El caso de Argentina, Brasil, Colombia y México. *Revista Fuentes*, 21(1), 115-134. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2018.v21.i1.08>

Pairazamán, L. (2010). *El analfabetismo funcional y su relación con el desempeño profesional del docente de Educación Secundaria de la Institución Educativa Alcides Spelucín Vega- Callao, 2010* [tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional UNE. <https://www.biblioteca.une.edu.pe/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=2342>

Palomino, (N). (2012). *El desempeño docente y el aprendizaje de los estudiantes de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres* [tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio Institucional UNMSM. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/1693>

Pérez, Á. (2021). Retos y desafíos de la educación post pandémica. *Aula de Encuentro*, 23(1), 1-4. <https://doi.org/10.17561/ae.v23n1.6246>

Perpiñà, G., Sidera, F., Serrat, E. (2021). Rendimiento académico en educación primaria: relaciones con la inteligencia emocional y las habilidades sociales. *Revista de Educación*, (395), 291-319. <https://hdl.handle.net/11162/217183>

Pinto, A., Basilotta, V., e Izquierdo, V. (2019). La mejora del aprendizaje y el desarrollo de competencias en estudiantes universitarios a través de la colaboración. *Revista Lusófona de Educação*, 45(45). <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7004>

Piñón, L., Sapién, A., Gutiérrez, M., y Bordas, J. (2022). Uso de tecnologías de información y comunicación: desempeño docente universitario en la virtualidad durante tiempos de pandemia. *Formación Universitaria*, 15(5). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000500015>

Quintal-Berny, A., y Bolaños-Arias, G. (2021). Educación por competencias con enfoque socioformativo y su impacto en el desarrollo social sostenible. *Ecociencia International Journal*, 3(4), 39-48. <https://doi.org/10.35766/ecociencia.21.3.4.3>

Rama, C. (2021). *La nueva educación híbrida*. Cuadernos de Universidades.

Ramírez, J. (2019). Estrategias para el desarrollo de las competencias ligadas al liderazgo estudiantil en los aprendientes de primero de secundaria de la escuela Carmen N. Martínez Bonilla. *UCE Ciencia. Revista de Postgrado*, 7(3). <http://uceciencia.edu.do/index.php/OJS/article/view/175/165>

Ramón-Bautista, M., López-Condeña, W., Romero-Carazas, R., Valero-Ancco, V., Espíritu-Martínez, A., y Chávez-Choque, M. (2023). Evaluación del aprendizaje por competencias en estudiantes de primaria: un análisis bibliométrico. *Bibliotecas. Anales de Investigación*, 19(2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9027954>

Ríos, Y. (2021). La enseñanza post pandemia: retos y tendencias de la educación híbrida. *Revista Plus Economía*, 9(2), 107-112. <https://revistas.unachi.ac.pa/index.php/pluseconomia/article/view/504>

Robles, J., Jiménez, E., Astete, C., Marroquín, R., y Cavero, F. (2022). Herramientas sincrónicas, asincrónicas y desempeño docente en tiempo de pandemia. *Alpha Centauri*, 3(3), 117-121. <https://doi.org/10.47422/ac.v3i3.101>

Rodríguez, L., Aguilar-González, Á., Alonso-Castaño, M., García-Honrado, I., Lorenzo-Fernández, E., y Muñiz-Rodríguez, L. (2023). Explorando nuevas estrategias de formación del profesorado de matemáticas: un enfoque ampliado del Lesson Study para el desarrollo profesional en la Escuela Andorrana. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la Antigua Revista de Escuelas Normales*, 98(37.2). <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.2.99131>

Rodríguez, S. y Ledesma, F. (2023). Explorando la actitud docente en el e-learning: Un enfoque cualitativo desde la perspectiva de docentes y estudiantes. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (84), 70-88. <https://doi.org/10.21556/edutec.2023.84.2625>

Romero, C., López, Á., Parra, M., y Segura, A. (2023). *Campus virtuales: Revista Científica Iberoamericana de Tecnología Educativa*, 12(1), 67-77. <https://hdl.handle.net/11162/242864>

Saavedra, M., Saavedra, C., Sedamano, M., y Saavedra, D. (2022). Aulas híbridas: la nueva normalidad de la educación superior a partir del COVID-19. *Apuntes Universitarios*, 12(2), 162-178. <https://doi.org/10.17162/au.v12i2.1044>

Salas, N., y Alcaide, M. (2022). Convivencia escolar y competencias socioemocionales en alumnado de Educación Infantil. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 20(58). <https://doi.org/10.25115/ejrep.v20i58.5929>

Salazar, G., Ponce, J., Ormaza, C., y Mendoza, L. (2022). Competencias docentes. Realidad y desafíos en el contexto latinoamericano. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(Extraordinario), 717-732. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iExtraordinario.1660>

Salazar, J., y Ramírez, E. (2023). Adaptación de la educación en enfermería a la modalidad en línea e híbrida durante la pandemia de COVID-19. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 4519-4535. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.586>

Sánchez, M., Gómez, T., Navarro, D., y Ungaretti, J. (2022a). *Inteligencia emocional y competencias socioemocionales como factores protectores del Burnout en Profesorado* [conferencia]. XIV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIX Jornadas de Investigación. XVIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. IV Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. IV Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2022. <https://www.aacademica.org/000-084/929>

Sánchez, M., Ruescas, E., García, B., y Portillo, L. (2022b). Una cistella, un somriure. Educació en valors en l'àmbit educatiu no formal a través de l'aprenentatge servei. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, (13). <https://doi.org/10.1344/RIDAS2022.13.6>

Santos, F., Vázquez, M., y Fuentes-Abeledo, E. (2022). El aprendizaje autodirigido en el marco de las ecologías de formación inicial docente. Resultados de un estudio DELPHI. *Educación*, 58(2). <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1526>

Santos, J., y Armas, C. (2020). Sistema de acompañamiento docente desde un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje. *Mendive. Revista de Educación*, 18(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1815-76962020000100048&script=sci_arttext

Sarell, J. (2020). Modelo de competencias gerenciales dinamizadoras basadas en la aplicación de las TIC. SUMMA. *Revista Disciplinaria en Ciencias económicas y Sociales*, 2(2), 83-108. <https://aunarcali.edu.co/revistas/index.php/RDCES/article/view/117>

- Semanate-Quíñonez, H., Upequi-Valencia, A., y Upequi-Valencia, M. (2022). Blended learning, avances y tendencias en la educación superior: una aproximación a la literatura. *Informador Técnico*, 86(1), 46-68. <https://doi.org/10.23850/22565035.3705>
- Sentieri, C., Martínez, J., De Miguel, M. (2019, 14-16 de noviembre). *Juego de roles y reportajes audiovisuales para el desarrollo de competencias transversales en Aprendizaje Basado en Proyectos* [sesión de conferencia]. International Conference on Innovation, Documentation and Education 2018, València. <https://doi.org/10.4995/INN2018.2018.8811>
- Silva, D. (2022). Banda ancha y TIC's en el desarrollo de competencias de estudiantes de Instituciones Educativas del distrito de Chancay. *TecnoHumanismo*, 2(6), 111-123. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8510628>
- Torralba, A., Herrero, M., Díaz, D., Gutiérrez, S., Hernández, N., Agudo, S., y García-Sampedro, M. (2023). Accesibilidad e inclusividad en el diseño de recursos didácticos innovadores online para educación superior: proyecto OIR. En A. Torralba y M. García-Sampedro (coords.), *Compartiendo prácticas educativas innovadoras en contextos híbridos inclusivos* (pp. 20-26). Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones. <https://hdl.handle.net/10651/69634>
- Torres, J., Chávez, H., y Cadenillas, V. (2021). Evaluación formativa: una mirada desde sus diversas estrategias en educación básica regular. *Revista Innova Educación*. 3(2), 386-400. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8054639>
- Valdiviezo, P. (2019). *Sistema recomendador híbrido basado en modelos probabilísticos* [tesis de doctorado, Universidad Politécnica de Madrid]. Repositorio Institucional UPM. <https://doi.org/10.20868/UPM.thesis.57250>
- Vásquez, S., Chávez, K., Loyola, S., Paucar, E., Vásquez, S., y Altez, E. (2021). Competencias cognitivas y comprensión lectora, en estudiantes del Área de Comunicación, nivel de educación secundaria, 2020. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(18), <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i18.193>
- Vázquez-Serna, R., Navarro-Rangel, Y., y Villegas-Tovar, R. (2023). Optimizar la investigación mediante gestores bibliográficos y otras herramientas tecnológicas- *RD-ICUAP*, 9(26), 91-103. <http://rd.buap.mx/ojs-dm/index.php/rdicuap/article/download/1093/1154>

Villa, A. (2020). Aprendizaje basado en competencias: desarrollo e implantación en el ámbito universitario. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 19-46. <https://hdl.handle.net/11162/201541>

Viñas, M. (2021). Retos y posibilidades de la educación híbrida en tiempos de pandemia. *Plures, Artes y Letras*, (12), e027. <https://doi.org/10.24215/18536212e027>

Zarate, D. (2011). *Liderazgo directivo y el desempeño docente en instituciones educativas de primaria del distrito de Independencia, Lima* [tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio Institucional UNMSM. http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/3176/1/zarate_rd.pdf

SOBRE OS AUTORES

Rolando Oscoco Solorzano

Doctor en Ciencias de la Educación

Afiliación: Universidad Nacional de Educación

Correo: rsolorzano@une.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9610-5912>

Cesar Alexis Benites Ocampo

Doctor en Gestión Pública y Gobernabilidad

Afiliación: Universidad César Vallejo

Correo: contacto@peritosperu.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3698-7316>

Eduardo Antonio Ramal Álvarez

Maestro en Dirección Estratégica

Afiliación: Universidad Privada de Tacna

Correo: eduramal@virtual.upt.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4618-3685>

DESEMPEÑO DOCENTE EN UNA ATENCIÓN HÍBRIDA Y COMPETENCIA ESTUDIANTIL



www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952