



UNIVERSIDAD  
MARCELINO CHAMPAGNAT  
ESCUELA DE POSGRADO

**TESIS**

**MOTIVACIÓN EDUCATIVA Y COMPETENCIAS DIGITALES EN ESTUDIANTES  
DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA**

Para optar al Grado Académico de:

**MAESTRO EN DOCENCIA Y GESTIÓN  
UNIVERSITARIA**

Autor

**LUIS ALBERTO DUEÑAS GREGORIO**

CÓDIGO ORCID: 0000-0002-2450-1825

Asesora

**Mg. Miluska Rosario Vega Guevara**

CÓDIGO ORCID: 0000-0002-0268-3250

**Línea de investigación:**

2. Currículum y metodología

Lima- Perú

2023

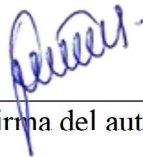
	<b>DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD</b>	ININ-F-002
		V. 02
		Página 1 de 1

Yo, Luis Alberto Dueñas Gregorio, identificado (a) con DNI N.º 09290553, egresado de la Escuela de Posgrado, Programa: Maestría en Docencia y Gestión Universitaria, de la Universidad Marcelino Champagnat.

Declaro bajo juramento que, la presente Tesis titulada (o): **MOTIVACIÓN EDUCATIVA Y COMPETENCIAS DIGITALES EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA**, es de mi total autoría. El documento es original, no ha sido presentado anteriormente para obtener algún grado académico o título profesional. Ha sido realizado bajo la asesoría de la Mg. Miluska Rosario Vega Guevara

Asimismo, declaro que he respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por lo tanto, asumo la responsabilidad de cualquier error /omisión que pudiera haber en la presente investigación.

19 de octubre de 2023



Firma del autor



## ACTA DE SUSTENTACIÓN

Ante el jurado integrado por los profesores Dra. Mónica Rocío del Águila Chávez, Dra. Ana Cecilia Salgado Lévano y el Mg. Antonio Rolando Kanashiro Medina.

El graduado don LUIS ALBERTO DUEÑAS GREGORIO, sustentó su Tesis titulada **“MOTIVACIÓN EDUCATIVA Y COMPETENCIAS DIGITALES EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA”**, para obtener el Grado Académico de Maestro en Docencia y Gestión Universitaria.

El Jurado, después de haber deliberado sobre los aspectos metodológico, temático de la investigación y sobre la calidad de la sustentación, declaró al graduando:

APROBADO POR UNANIMIDAD

Santiago de Surco, 4 de setiembre del año dos mil veintitrés.

Del Águila

Dra. Mónica del Águila Chávez  
Presidente

Kanashiro Medina

Mg. Antonio Kanashiro Medina  
Secretario

Salgado Lévano

Dra. Cecilia Salgado Lévano  
Miembro

**Dedicatoria**

*Con mucho amor y  
agradecimiento para mi  
madre, esposa, hijo e hija.*

## **Agradecimiento**

A mi madre por su ejemplo de superación, a mi esposa por su amor y confianza, y a mis hijos que motivan mis días para ser mejor.

A los distinguidos docentes de la Universidad Marcelino Champagnat por su dedicación al compartir su valioso conocimiento en cada hora de clase. También deseo reconocer y agradecer a mi asesora de tesis, la Mg. Miluska Rosario Vega Guevara, por su invaluable orientación y apoyo a lo largo de este proceso. Además, quiero mencionar que mis compañeros de la maestría desempeñaron un papel fundamental en mi motivación para llevar a cabo y completar este trabajo de investigación

## Contenido

Dedicatoria.....	II
Agradecimiento.....	III
Contenido.....	IV
Lista de Tablas.....	VI
Lista de Figuras.....	VII
Resumen.....	VIII
Abstract.....	IX
Introducción.....	11
I. Planteamiento del problema.....	11
1.1. Descripción del problema.....	13
1.2. Formulación del problema.....	17
1.2.1. Problema general.....	17
1.2.2. Problemas específicos.....	17
1.3. Justificación.....	17
1.3.1. Justificación teórica.....	17
1.3.2. Justificación práctica.....	18
II. Marco teórico.....	19
2.1. Antecedentes.....	19
2.1.1. A nivel nacional.....	19
2.1.2. A nivel internacional.....	23
2.2. Bases teóricas.....	26
2.2.1. Motivación educativa.....	26
2.2.2. Competencias digitales.....	37
2.3. Definición de términos básicos.....	53

III. Objetivos .....	54
3.1. General.....	54
3.2. Específicos .....	54
IV. Hipótesis .....	55
4.1. Hipótesis general.....	55
4.2. Hipótesis específicas.....	55
V. Método .....	56
5.1. Tipo de investigación.....	56
5.2. Diseño de investigación .....	56
5.3. Variables .....	57
5.4. Población y muestra.....	58
5.5. Instrumentos.....	60
5.5.1. Escala de motivación educativa (eme).....	60
5.5.2. Cuestionario para el estudio de la competencia digital del alumnado de educación superior (cdaes),.....	64
5.6. Procedimiento .....	67
VI. Resultados.....	69
VII. Discusión .....	79
VIII. Conclusión .....	91
IX. Recomendaciones .....	92
Referencias.....	93
Apendices.....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>

## Lista de Tablas

Tabla 1: Definición operacional de la motivación educativa y competencias digitales.....	47
Tabla 2: Distribución de la población diferenciando edad y género.....	49
Tabla 3: Distribución de la muestra diferenciando género.....	49
Tabla 4: Baremo de interpretación de la variable motivación educativa y sus dimensiones.....	57
Tabla 5: Baremo de interpretación de la variable motivación educativa y sus dimensiones.....	57
Tabla 6: Estadísticos descriptivos de la variable motivación educativa.....	60
Tabla 7: Datos de frecuencias y porcentajes de la variable motivación educativa y sus dimensiones.....	60
Tabla 8: Estadísticas descriptivas para la variable competencias digitales.....	61
Tabla 9: Frecuencias y porcentajes de los niveles de las dimensiones de la variable competencias digitales.....	63
Tabla 10: Pruebas de normalidad Kolmogorov-Smirnov para las variables motivación educativa y competencias digitales.....	64
Tabla 11: Correlación motivación educativa y competencias digitales usando el Rho de Spearman.....	65
Tabla 12: Correlación motivación intrínseca y las dimensiones de competencias digitales usando el Rho de Spearman.....	65
Tabla 13: Correlación motivación extrínseca y las dimensiones de competencias digitales.....	66
Tabla 14: Correlación amotivación y las dimensiones de competencias digitales.	67
Tabla 15: Frecuencias y porcentajes de la variable motivación educativa según sexo.....	68
Tabla 16: Frecuencias y porcentajes de la variable competencias digitales según sexo.....	68



## Lista de Figuras

Figura 1: Modelo de alfabetización digital .....	37
--	----

## Resumen

El objetivo general de la presente investigación fue establecer la relación entre la motivación educativa y las competencias digitales en estudiantes en una universidad privada de Lima. El diseño del estudio fue no experimental, de tipo transversal y correlacional. Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, y la muestra estuvo compuesta por un total de 87 estudiantes, 56 mujeres y 31 varones que cursaban los últimos años de estudios superiores. Se utilizaron los instrumentos *Escala de Motivación Educativa* (EME) y el *Cuestionario para el Estudio de la Competencia Digital del Alumnado de Educación Superior* (CDAES) para medir la motivación educativa y las competencias digitales respectivamente. Los resultados mostraron que existe relación inversa y débil entre la motivación y las competencias. Además, tanto la motivación educativa y las competencias digitales mostraron tendencia a ubicarse por encima de la media. Las implicancias de los resultados han sido discutidas.

**Palabras clave:** Alfabetización digital, competencias digitales, estudiantes, motivación educativa, universidad privada.

## Abstract

The general objective of this research was to establish the relationship between educational motivation and digital skills in students at a private university in Lima. The design was non-experimental, cross-sectional and correlational. The study design was non-experimental, cross-sectional and correlational. Non-probabilistic convenience sampling was used, and the sample was made up of a total of 87 students, 56 women and 31 men who were in the final years of higher education. The *Educational Motivation Scale* (EME) instruments and the Questionnaire for the Study of the Digital Competence of Higher Education Students (CDAES) were used to measure educational motivation and digital competences respectively. The results showed that there is an inverse and weak relationship between motivation and competencies. In addition, both educational motivation and digital skills tended to be above average. The implications of the results have been discussed.

**Keywords:** Digital literacy, digital skills, educational motivation, private university, students.



## Introducción

Para un estudiante de cualquier lugar del mundo, la motivación tiene en definitiva una tarea muy importante en su proceso de aprendizaje, porque puede convertirse en un agente que intervenga directamente en el resultado de sus logros y rendimiento académico. El Perú presenta índices bajos en relación a investigación, producción de conocimientos y tecnología, aspectos muy importantes en el desarrollo de un país tomando en cuenta la presencia de la era de la sociedad del conocimiento, la globalización y el uso intensivo de las tecnologías de la información y comunicaciones. Por lo que, la conveniente aplicación de estrategias educativas con el objetivo de motivar a los estudiantes y apoyar el uso de las herramientas tecnológicas para el aprendizaje y el conocimiento podrían asegurar el logro de los objetivos académicos, y, por el contrario, la ausencia de estos generaría el poco interés y hasta la deserción estudiantil.

Considerando estos planteamientos, la institución en la que se llevó a cabo esta investigación no es ajena a la problemática planteada. El objetivo principal de este estudio fue establecer la relación entre la motivación educativa y las competencias digitales. El estudio se encuentra organizado de la siguiente manera:

En el primer capítulo, se aborda el problema de investigación relacionado con la motivación educativa y las competencias digitales en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje. Seguidamente se formula el problema y finalmente se plantea su justificación a nivel teórico, práctico y metodológico.

Se expone luego en el segundo capítulo el marco teórico, describiéndose los antecedentes y a continuación las teorías generales relacionadas con las variables de estudio, los antecedentes nacionales y extranjeros, así también, se aborda y profundiza las bases teóricas relacionadas a la motivación y las competencias digitales para una mejor comprensión de la

investigación. Por último, se delimitan las definiciones de los términos básicos del presente trabajo.

En el tercer y cuarto capítulo se abordan los objetivos e hipótesis respectivamente y, por un lado, se presentan los objetivos generales y específicos y, por otro, se enuncian las hipótesis generales y específicas.

En el quinto capítulo, se realiza una descripción detallada del método aplicado en el estudio. Se proporciona información sobre el tipo y diseño de investigación, se presentan las variables, se detalla la población de estudio y se describe la muestra seleccionada. Además, se profundiza en los instrumentos utilizados y se presenta la evidencia de validez y confiabilidad de dichos instrumentos. Por último, se explica en detalle el procedimiento de la investigación.

En el sexto capítulo, se exponen los resultados del estudio, los cuales se derivaron de un análisis estadístico, abordando tanto aspectos descriptivos como inferenciales, siguiendo las metodologías de una investigación cuantitativa. Adicionalmente, se presenta un análisis suplementario con el objetivo de enriquecer y ampliar la comprensión de los resultados obtenidos.

En el séptimo capítulo se desarrolla la discusión en base a los resultados obtenidos y se realiza una contrastación con las bases teóricas y con los antecedentes presentados, nacionales e internacionales, se presentan las limitaciones y se señala el aporte a la comunidad científica. En el octavo capítulo se exponen las conclusiones de la investigación de acuerdo a las hipótesis establecidas.

En el capítulo noveno se exponen las recomendaciones que básicamente podrán tomarse en cuenta para futuras investigaciones. Por último, se detallan las referencias que respaldan esta investigación y los apéndices respectivos.

## **I. Planteamiento del problema**

### **1.1. Descripción del problema**

La sociedad del conocimiento y la globalización demandan que el sistema educativo se adapte y responda adecuadamente a los cambios sociales y culturales en los que se encuentra inmerso. Actualmente las tecnologías de la información y comunicación (TIC) brindan la base tecnológica que las instituciones y personas requieren para comunicarse e interactuar entre sí, y desde cualquier lugar del mundo, formando comunidades de aprendizaje. Estos entornos de aprendizaje colaborativo, de creatividad y distribución equitativa del conocimiento científico, deben ser aprovechados para el desarrollo de sociedades democráticas e inclusivas con la finalidad de crear un sistema educativo universal de calidad.

Ya a finales del siglo XX, la Unesco (1998) había resaltado la importancia de las nuevas tecnologías para la renovación del contenido de los cursos, los métodos educativos y para permitir mayor acceso a la educación superior. Además, recomendó como una acción preferente, incrementar en la mayor medida posible el uso de las nuevas tecnologías para ayudar a las instituciones de educación superior a reforzar el desarrollo académico.

Actualmente en el mundo, las competencias digitales son esenciales en la actividad de cualquier sociedad civilizada. Durante el evento de La Semana del Aprendizaje Móvil, conferencia emblemática de la Unesco en materia de uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en la educación, realizada en marzo del 2018 en París, se resaltó la necesidad de promover iniciativas orientadas a definir y normalizar las competencias de informática en la educación.

Las universidades nacionales, para adaptarse a estos entornos digitales, han implementado e integrado en el currículo competencias respaldadas en las TIC con el objetivo

de fomentar experiencias innovadoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje y lograr que los estudiantes adquieran las competencias digitales que requieren para responder adecuadamente a las nuevas exigencias de la sociedad digital (Nakano et al., 2014). Sin embargo, no todo puede estar basado en los avances tecnológicos, dado que no se puede dejar de lado la necesidad de implementar procesos educativos que respondan a las características propias de los estudiantes y que consideren los aspectos actitudinales y motivacionales que les permita continuar y culminar exitosamente su formación universitaria.

Un problema evidente e importante hoy en día en la educación superior, es la deserción o abandono estudiantil. De la misma forma, Viale (2014) estableció que esto se debe fundamentalmente a que existe una brecha académica entre lo que se enseña en los colegios y lo que se exige en las universidades. No obstante, la motivación es el componente personal que mantiene a los estudiantes comprometidos con su educación universitaria. Al respecto, Lens et al. (2008) establecieron que “No solo importa la fuerza o la intensidad de la motivación de los estudiantes. Las instituciones educativas y los profesores deben crear ambientes de aprendizaje que promuevan una motivación óptima” (p. 6). En ese mismo sentido, Tapia (como se cita en Míguez, 2010) argumentó que la ausencia de motivación adecuada crea un obstáculo en todos los niveles educativos, abarcando también el nivel universitario. Por lo que es imprescindible garantizar que los estudiantes posean la suficiente motivación al momento de proponerles objetivos, actividades y retos para asegurar sus logros sin interrupciones durante el proceso.

En esa línea, Penta Analytics (2017) reportó que la deserción en la educación es del 27% de estudiantes de universidades privadas, quienes abandonan sus estudios durante el primer año, siendo las principales causas las notas bajas, problemas económicos, incertidumbre vocacional y problemas emocionales relacionados con la motivación, dado que los estudiantes



no reciben una orientación que mantenga sus expectativas respecto al contexto de aprendizaje (Padilla et al., 2014).

Además, se observa que el Perú presenta índices bajos en relación a la investigación, producción de conocimientos y tecnología, probablemente relacionados al bajo nivel de competencias digitales que presentan los estudiantes universitarios y futuros profesionales. Los valores del Índice Global de Innovación (Cornell University, INSEAD & WIPO, 2018) muestran mediciones muy detalladas del desempeño de innovación de los países que representan el 90,8% de la población mundial y el 96,3% del PIB. En base a los indicadores que examinan la innovación, el escenario político, la infraestructura, la educación y la complejidad empresarial elaboraron un ranking, en el cual, el Perú ocupa el puesto 71 y ubican a Chile como el país más innovador de América Latina con el puesto 47. En dicho informe se evaluaron siete subíndices, observándose que Perú obtiene las puntuaciones más bajas en “capital humano e investigación” y "producción de conocimientos y tecnología", ocupando el puesto 98 (último en Sudamérica) y 88 respectivamente.

Diversos estudios acerca de la motivación y el uso de las tecnologías han demostrado que están relacionadas. Wheeler (como se cita en González, 2017) afirmó que “Se ha demostrado que usar TIC, aumenta la motivación e incrementa el entusiasmo de enseñar” (p. 31) y González (2017) planteó que la motivación es “una de las partes más importantes del proceso de innovación” (p. 43), pues determina la capacidad que tienen los estudiantes para afrontar los desafíos que demanda la sociedad para adaptarse a los cambios que presenta la sociedad del conocimiento (García, 2011). Asimismo, son muy pocos los que reportan la relación entre la motivación educativa y competencias digitales que requiere el uso de las TIC. A nivel internacional, se ha evidenciado que existe relación directa entre la motivación, el rendimiento académico y el aprendizaje (Albán, 2017); al mismo tiempo, se han encontrados

investigaciones donde se han reportado correlación de causalidad muy significativa entre el uso de las TIC y el aprendizaje (Bazán, 2018; Montero, 2020), de ahí que, se deduce que la presencia de la tecnología en la educación es una herramienta valiosa que aporta en el proceso de aprendizaje, y, su empleo intuitivo y dinámico, es atractiva para el estudiante motivándolo a aprender y hacerlo de una forma más rápida (Edel, 2009). Por lo que, resulta necesario establecer si la motivación estaría relacionada con las competencias digitales que el estudiante requiere para insertarse adecuadamente en el sistema educativo y evitar la deserción estudiantil.

Esto muestra que la relación entre las variables de estudio aún no está resuelta; la información existente además de escasa es diversa, y no permite identificar qué aspectos de la motivación estarían vinculados con alcanzar de manera exitosa las competencias digitales, o que competencias digitales mejoran la motivación en los estudiantes. Esta carencia estaría dificultando la implementación de estrategias pedagógicas destinadas a mejorar la motivación y que los estudiantes universitarios logren competencias digitales que les permitan responder adecuadamente a los entornos digitales implantados en la universidad y posteriormente insertarse de modo eficiente en el sistema laboral.

Es en este contexto, en el cual el uso de las TIC en el desarrollo de las actividades académicas es cada vez mayor, se requiere establecer si la motivación educativa está relacionada con las competencias digitales del estudiante de una universidad privada en la ciudad de Lima, y de esta manera, se podrá identificar los aspectos motivacionales vinculados con el éxito o fracaso del uso académico de competencias digitales y así fundamentar la necesidad de implementar estrategias para desarrollar y mantener al estudiante con la motivación educativa necesaria para responder a los entornos digitales implantados en la universidad y que la sociedad del conocimiento exige a cada uno de sus ciudadanos. Así,

también, contribuir en el logro de los aprendizajes, la generación de conocimientos y la gestión educativa universitaria.

## **1.2. Formulación del problema**

### **1.2.1. Problema general**

¿Qué relación existe entre la motivación educativa y las competencias digitales en estudiantes de una universidad privada de Lima?

### **1.2.2. Problemas específicos**

- ¿Cómo es la motivación educativa en estudiantes de una universidad privada de Lima?
- ¿Qué competencias digitales presentan los estudiantes de una universidad privada de Lima?
- ¿Qué relación existe entre la motivación intrínseca y las dimensiones de las competencias digitales en estudiantes de una universidad privada de Lima?
- ¿Qué relación existe entre la motivación extrínseca y las dimensiones de las competencias digitales en estudiantes de una universidad privada de Lima?
- ¿Qué relación existe entre la amotivación y las dimensiones de las competencias digitales en estudiantes de una universidad privada de Lima?

## **1.3. Justificación**

### **1.3.1. Justificación teórica**

La investigación posee una relevancia teórica significativa, ya que su objetivo es abordar las deficiencias teóricas existentes en lo que concierne a la relación entre la motivación educativa y las competencias digitales, dado que son aún insuficientes las referencias de investigaciones

que permitan identificar los aspectos motivacionales vinculados con el logro de las competencias digitales a nivel universitario en el país.

La investigación adquiere significativa importancia al proporcionar información valiosa y contextualizada que enriquecerá el acervo de conocimientos existente. Además, ofrece una base teórica para respaldar la discusión en futuros estudios especializados sobre la motivación educativa y las competencias digitales en estudiantes universitarios.

### **1.3.2. Justificación práctica**

La presente investigación es importante, porque aporta datos que servirán como elementos de juicio a los entes directivos de la universidad, permitiéndoles diseñar o generar alternativas dirigidas a fortalecer la motivación de tal forma que posibilite incrementar el nivel de aprendizaje mediante el uso de competencias digitales.

Se espera que los resultados obtenidos en la investigación sean empleados para justificar la necesidad de implementar estrategias destinadas a desarrollar y mantener la motivación educativa en los estudiantes, disminuyendo los factores que podrían afectar el logro de las competencias digitales en los estudiantes universitarios.

## II. Marco teórico

### 2.1.1. Antecedentes

### 2.1.2. A nivel nacional

Producto de una profunda revisión de la literatura científica en las bases de datos de Google Académico, Alicia, Renati y Repositorios de universidades nacionales (Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle y Universidad Nacional Mayor de San Marcos) y particulares (Universidad Privada Antenor Orrego, Universidad San Martín de Porres, Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad San Ignacio de Loyola y Universidad Marcelino Champagnat) en un periodo de búsqueda entre los años 2000 y 2022 no se han encontrado reportes de investigación en el ámbito nacional que vinculan la motivación educativa y las competencias digitales en estudiantes, sin embargo, existen estudios referidos a la motivación y competencias digitales en estudiantes en forma independiente o vinculada con otras variables, los cuales se presentarán a continuación.

Dueñas et al. (2022) realizaron un trabajo sobre la teoría del aprendizaje asociada al dominio de competencias digitales en estudiantes universitarios de una universidad pública de Lima. Tuvo como objetivo general analizar la relación existente entre los elementos conceptuales del Aprender a Aprender con la formación de competencias digitales. Este trabajo fue desarrollado bajo un diseño predictivo asociativo. La muestra de estudio estuvo conformada por 432 estudiantes pertenecientes a la carrera de educación. Para la medición de variables utilizaron los instrumentos, el *Cuestionario de Evaluación de la Competencia AaA* y el *Cuestionario para el estudio de la Competencia Digital del Alumnado de Educación Superior* (CDAES). En el resultado se reportó que la relación entre estas variables es baja, además, que las dimensiones que mejor predicen las competencias digitales son el factor cognitivo y

metacognitivo, y que la dimensión afectiva-motivacional es una de las que tienen menor asociación con las competencias tecnológicas.

Ramírez (2021) realizó un estudio sobre las competencias digitales y rendimiento académico en estudiantes de educación técnica superior de la ciudad de Tarma. Tuvo como propósito general determinar de qué manera se relacionan las competencias digitales y el rendimiento académico de un Centro de Educación Técnico Productivo. El diseño fue no experimental y correlacional. La muestra de estudio se compuso por 52 estudiantes matriculados en la especialidad de Operación de computadoras. Los instrumentos utilizados fueron una adaptación del *Cuestionario para el Estudio de la Competencia Digital del Alumnado de Educación Superior* (CDAES) y los *Registros de Evaluación del Aprendizaje*. En el resultado se observó una correlación positiva considerable entre ambas variables, al igual entre sus dimensiones excepto pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones y ciudadanía digital que presentaron una relación de tipo positiva media con el rendimiento académico.

Carrión (2020) desarrolló una investigación sobre las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) y las competencias digitales en estudiantes de una universidad pública de Lima. El objetivo fue comprobar la relación que existe entre el nivel de uso de las TAC con el nivel de competencias digitales. El diseño fue no experimental transversal, y correlacional. La muestra estuvo conformada por 151 alumnos que cursaban el noveno ciclo de estudios. Utilizó como instrumentos el *Cuestionario para Medir Frecuencia y Amplitud de Uso de las TIC* y el *Cuestionario para el Estudio de la Competencia Digital del Alumnado de Educación Superior* (CDAES). Por último, se reportó evidencias que mostraron que no existe relación significativa directa entre el uso de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento con las competencias digitales.

Montesinos (2019) condujo un estudio sobre creencias de autoeficacia académica y motivación educativa en alumnos de una universidad de Lima. En este trabajo se investigó la relación existente entre la autoeficacia académica y la motivación educativa en el contexto de una universidad pública. La investigación tuvo un diseño transversal con enfoque cuantitativo y alcance correlacional. El tipo del muestreo fue estratificada aleatoria y estuvo constituido por 172 estudiantes. Para la recolección de información utilizó el *Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica* y la *Escala de Motivación Educativa* (EME-E). Entre los resultados obtenidos se mostró la existencia de una correlación moderada directa y significativa entre la autoeficacia académica y la motivación educativa, además, que el 76,9% presentó regular motivación educativa.

Castillo (2018) realizó un estudio sobre la inteligencia emocional y su relación con la motivación educativa de estudiantes de ingeniería de una universidad privada de Lima. Tuvo como objetivo general determinar la relación entre la inteligencia emocional y la motivación educativa en estudiantes de ingeniería del segundo ciclo de una universidad privada. El diseño del estudio fue de carácter no experimental y de corte transversal. Se aplicó la técnica de muestreo probabilístico y la muestra estuvo conformada por 75 estudiantes de ambos sexos. Para medir la inteligencia emocional utilizó la *Escala TMMS* y para la motivación educativa la *Escala de Motivación Educativa* (EME). Se encontró en los resultados que la inteligencia emocional no se correlaciona significativamente con la motivación educativa, así también, determinó que el 72% de estudiantes presentó motivación educativa de nivel superior.

Paredes (2018) realizó una investigación acerca de los hábitos de estudio y la motivación educativa en estudiantes de una universidad privada de Lima. El objetivo fue comprobar la relación entre la motivación y los hábitos de estudio en estudiantes universitarios que cursaban el primer ciclo de estudios de una universidad privada. El diseño fue no

experimental transversal y correlacional; la muestra estuvo conformada por 281 alumnos que estudiaban el primer ciclo. Utilizaron como instrumentos el *Inventario de Hábitos de Estudio CASM* y la *Escala de Motivación Educativa* (EME). Reportó niveles bastante altos en sus tres dimensiones y una medida casi nula de amotivación o falta de motivación. Concluyó que entre la motivación educativa y los hábitos de estudios se presenta una correlación positiva y baja.

Bazán (2018) desarrolló una investigación acerca de la importancia de las tecnologías digitales en el proceso de aprendizaje en estudiantes de una universidad de Trujillo. El propósito general de esta investigación fue determinar si existía relación entre el uso de las tecnologías digitales y el aprendizaje de la asignatura Seminario de Tesis en estudiantes del 5to año de la especialidad de Filosofía, Psicología y Ciencias Sociales. El investigador reportó que el diseño fue correlacional. La muestra estuvo constituida por 53 estudiantes. Utilizó el *Cuestionario para el Estudio de la Competencia Digital del Alumnado de Educación Superior* (CDAES) y la *Encuesta de Conocimientos de la Asignatura Seminario de Tesis* desarrollada por el autor de esta investigación. Reportó un nivel medio de 47% en el uso de las TIC, además, la existencia de una correlación de causalidad muy significativa entre el uso de las TIC y el aprendizaje de la asignatura Seminario de Tesis, concluyendo que el uso de herramientas digitales para obtener, evaluar y usar información se relaciona significativamente con el aprendizaje.

Como se ha señalado, estos antecedentes nacionales no relacionan directamente las variables de estudio, de ahí que, se presentan trabajos en los que se relacionan las variables de estudio con el rendimiento académico, nivel de uso de las TAC, autoeficacia académica y hábitos de estudio, entre otros; variables que de alguna forma tienen un grado de relación con la motivación y las competencias digitales en estudiantes universitarios. Así también, resaltan resultados donde las competencias digitales se relacionan positivamente con el rendimiento



académico; asimismo, muestran una correlación de causalidad muy significativa con el aprendizaje. Igualmente, otros resultados muestran que la motivación educativa no se correlaciona significativamente con la inteligencia emocional y presenta una correlación positiva y baja con los hábitos de estudios.

### **2.1.3. A nivel internacional**

Producto de una exhaustiva revisión de la literatura científica en las bases de datos de EBSCO, Google Académico, Dialnet, Redalyc, Scielo y TDX, en un periodo de búsqueda entre los años 2000 y 2022, no se han encontrado reportes de investigación en el ámbito internacional que vinculan la motivación educativa y las competencias digitales; sin embargo, existen estudios referidos a la motivación y competencias digitales en estudiantes en forma independiente o vinculada con otras variables, los cuales se presentarán a continuación.

Astorga (2022) llevó a cabo la investigación alfabetización digital y el rendimiento académico en cursos vía remota en estudiantes de enfermería de una universidad privada. Tuvo como objetivo establecer la relación entre el nivel de alfabetización digital y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. En este estudio se aplicó un diseño no experimental, cuantitativo, correlacional. La muestra fue seleccionada a través de un muestreo no probabilístico y estuvo constituida por 53 estudiantes que realizaron cursos por vía remota durante el año 2021 en la carrera de enfermería de la Universidad Finis Terrae de Chile. Los instrumentos empleados fueron, el *Cuestionario para el Estudio de la Competencia Digital del Alumnado de Educación Superior* (CDAES) y los registros académicos de notas de la universidad. Producto de este trabajo se obtuvieron resultados que mostraron ausencia de relación significativa entre el nivel de alfabetización digital y el rendimiento académico de los estudiantes.

Montero (2020) realizó la investigación de competencias digitales y actitud hacia la innovación educativa en estudiantes de una universidad de Ecuador. Tuvo como objetivo determinar la relación entre las competencias digitales y actitud hacia la innovación educativa en estudiantes. En este estudio se aplicó un diseño no experimental, transversal, correlacional. La muestra fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico intencional y estuvo conformado por 195 estudiantes y abarcó todos los años de estudio de ingeniería. Los instrumentos empleados fueron el *Cuestionario para el Estudio de la Competencia Digital del Alumnado de Educación Superior (CDAES)* y el *Cuestionario de Actitudes Frente a la Innovación Educativa (QUACINE)*. Los resultados de esta investigación reflejaron la existencia de una relación estadísticamente significativa entre la competencia digital y actitud hacia la innovación educativa, además se percibió un nivel alto de 49% de competencias digitales. Por último, se observó un nivel alto de 83% de la dimensión de motivación y dedicación docente de la variable innovación educativa.

Medina (2020) realizó un estudio sobre la motivación educativa y procrastinación académica en estudiantes de una universidad de Ecuador, y tuvo como objetivo determinar la relación entre motivación educativa y procrastinación académica en estudiantes de educación superior. Para su estudio aplicó un diseño no experimental, trasversal, correlacional. Trabajó con una muestra no probabilística intencional conformada por 228 estudiantes de una universidad de Guayaquil. Para el registro de datos se utilizó la *Escala de Motivación Educativa (EME)* y la *Escala de Procrastinación Académica (EPA)*. Los resultados reportaron una correlación directa estadísticamente entre la motivación educativa y la procrastinación académica, así también, encontró predominancia de niveles altos para la motivación intrínseca y extrínseca (92% y 85%) respectivamente, la desmotivación mostró predominó en el nivel bajo con un 68%.

Galindo y Vela (2020) condujeron una investigación sobre motivación educativa en tiempos de pandemia de estudiantes universitarios de varias universidades de la ciudad de Villavicencio en Colombia. Este trabajo tuvo como objetivo determinar qué tipo de motivación educativa presenta el estudiantado universitario vinculado a universidades de la ciudad de Villavicencio en tiempos de covid-19. El estudio fue descriptivo, transversal y de diseño no experimental. La muestra estuvo conformada por 115 estudiantes universitarios de la ciudad de Villavicencio. Se utilizó la *Escala de Motivación Educativa* (EME). La investigación reportó que los estudiantes exhibieron niveles de motivación intrínseca y motivación extrínsecas por debajo de la media, y que el 41,21% de la población presentó amotivación.

Sanabria y Hernández (2011) condujeron una investigación sobre las implicaciones del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la docencia universitaria de la Universidad de La Laguna en España. El objetivo general se centró en el uso de estas tecnologías como apoyo a la enseñanza universitaria, y las implicaciones de estas tecnologías en la innovación y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El diseño fue transversal. La muestra fue no probabilística y estuvo establecida por 114 docentes y 264 estudiantes. Se empleó dos instrumentos diseñados por la Unidad para la Docencia Virtual (UDV) de la Universidad de La Laguna. El estudio concluyó que las TIC facilitan parcialmente los procesos de comunicación y que su uso no necesariamente cambia la docencia ni mejora la calidad de la misma, aspecto que observan claramente tanto docentes como estudiantes.

Los trabajos internacionales reportaron la existencia de una relación significativa entre la competencia digital y la actitud hacia la innovación educativa, también una relación significativa moderada entre la motivación educativa y la procrastinación académica, asimismo, ausencia de relación significativa entre el nivel de alfabetización digital y el rendimiento académico, y que el hecho de usar las TIC no necesariamente cambia la docencia

ni mejora la calidad de la misma, aspecto que observan claramente tanto docentes como estudiantes.

Además, es importante notar que; los estudios presentados en los antecedentes nacionales e internacionales en su mayoría también utilizaron los instrumentos: *Escala de Motivación Educativa* (EME) y el *Cuestionario para el Estudio de la Competencia Digital del Alumnado de Educación Superior* (CDAES).

## **2.2. Bases teóricas**

### **2.2.1. Motivación educativa**

#### **2.2.1.1. Definición**

Se recogen una serie de aportaciones recientes de diferentes autores al concepto de motivación que se presentan a continuación:

Álvarez et al. (1998) sostienen que la motivación hace referencia a un grupo de procesos comprometidos en activar, dirigir y mantener la conducta. O sea, que la motivación es el estimulador de la conducta para lograr la meta u objetivo. En la intervención educativa se consideran tanto los elementos cognitivos como los motivacionales, partiendo desde la base que la disposición del estudiante interviene en su funcionamiento cognitivo y este, a su vez, también influye en su motivación durante el proceso de aprendizaje (Pintrich, como se cita en Montero & De Dios, 2004).

De la misma forma que los enfoques constructivistas sobre el aprendizaje afirman que el estudiante es el que; le da sentido y valor a lo que aprende, a través de un proceso de construcción personal, al referirse sobre la motivación se puede sostener que es un proceso

interno del estudiante, de forma que al final el mismo estudiante decide interesarse, implicarse, entusiasmarse o no hacerlo, ante una determinada tarea de aprendizaje (González et al., 2007).

Así también, Trechera (como se cita en Naranjo, 2009) afirma que, etimológicamente, el término motivación tiene su origen del latín *motus*, que se relaciona con aquello que moviliza a la persona para realizar una actividad. De esta manera, la motivación puede definirse como el procedimiento mediante el cual el sujeto establece una meta, utiliza los recursos apropiados y sigue un determinado comportamiento para alcanzar una meta.

Woolfolk (2010) en relación a la motivación puntualiza que es un “Estado interno que activa, dirige y mantiene el comportamiento” (p. 376). Algunos autores están de acuerdo en definir la motivación como el grupo de procesos involucrados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (Beltrán, como se cita en González et al., 1996).

No obstante, la existencia de varias teorías de la motivación, existen autores que coinciden en definir la motivación como el conjunto de procesos responsables de activar, dirigir y mantener la conducta (Beltrán, McClelland, como se cita en Maquillón & Hernández, 2011). La Real Academia Española (2023) define la motivación como “el conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona”.

La Teoría de la Autodeterminación desarrollada por Deci y Ryan (1985) considera que la motivación educativa viene a ser la energía, persistencia, dirección y obtención de un resultado final que corresponde tanto a la intención como a la acción. Es decir, estimulador de la conducta para lograr una meta u objetivo.

En el presente estudio, se tomó en consideración lo planteado por Deci y Ryan (1985), quienes sostienen que la motivación educativa viene a ser la energía, persistencia, dirección y obtención de un resultado final que corresponde tanto a la intención como a la acción. Es decir,

estimulador de la conducta para lograr una meta u objetivo en el ámbito educativo. Esta definición guarda mejor relación con la *Escala de Motivación Educativa* (EME), por tanto, fue la que se tomó como base para la presente investigación.

### **2.2.1.2. Teorías de la motivación**

Son diversas las teorías que abordan el estudio de la motivación educativa, a continuación, se presentan algunas de ellas que guardan relación con el tema del presente trabajo de investigación:

#### **Teoría de la atribución**

Desarrollada por Weiner (2010), quien afirma que las definiciones que los sujetos dan sobre sus acciones y las de los demás determinan sus predisposiciones a la acción. Además, sostiene tres dimensiones para la causalidad: controlabilidad (percepción de control intencional sobre las causas o ausencia de aquél), internalidad (interna versus externa) y estabilidad (continuo de estabilidad invariante hacia estabilidad variante).

#### **Teoría de metas**

La teoría basada en las metas, desarrollada por Elliot y Dweck (como se cita en González et al., 1996). Se caracteriza por categorizar las formas de aproximarse a una meta: el aprendizaje (búsqueda del aumento de la habilidad y dominio sobre las tareas) y la ejecución (objetivo de mantener juicios positivos sobre las propias habilidades). Posteriormente, tomando en cuenta la multiplicidad de resultados empíricos reportados, la clasificación original se dividió en metas de aprendizaje por aproximación (poseen el objetivo de lograr el éxito) y por evitación (centradas en evitar el fracaso). Así también, Grant y Dweck (2003) añadieron las metas normativas, refiriéndose a la comparación de los resultados y habilidades personales con las de otros individuos.

## **Teoría Social Cognitiva**

Bandura (como se cita en Stover et al., 2017), a través de su modelo de la Teoría Social Cognitiva, sustenta que las expectativas de autoeficacia establecen qué comportamientos se inician, la cantidad de esfuerzo que se invierte en ellos y la cantidad de tiempo invertido. Expectativas que emanan de cuatro principios de conocimiento: logros de ejecución (experiencias propias de desempeño exitoso real), persuasión verbal (apoyo recibido por esa vía de ese modo), experiencias delegadas (imaginación de uno mismo efectuando tales acciones, o de la observación de otros sujetos efectuando las mismas actividades) y estados fisiológicos (definición de signos corporales para reconocer las propias capacidades).

## **Teoría de la Autorregulación**

Kuhl (como se cita en Panadero & Alonso, 2014) propone la teoría basada en la autorregulación que examina el control consciente de la acción, analizando los procesos cognitivos que intervienen entre la intención y la ejecución real de la acción. Diferencia dos orientaciones de control de la conducta: uno es al proceso y otro al resultado. La primera orientación implica un seguimiento permanente del estado actual para que la brecha entre este y la meta a alcanzar sea más corta, esforzándose a realizar el objetivo individual de la mejor manera posible. Esta orientación se relaciona a emociones positivas y a alicientes internos. Por otro lado, la orientación al resultado se enfoca en la meta en sí misma, contrastando su ejecución con un estándar concreto que debería conseguir, con los fundamentos de la acción, o bien con la emoción asociada a ella. En este caso, los sujetos sienten momentos de afectividad negativa que operan distrayendo en relación de la meta propuesta, reprimiendo así el progreso de inmejorables cursos de acción.

### **Teoría de la Autodeterminación.**

En el presente estudio se asumen los aportes de Deci y Ryan (1985, 2000), estos autores sustentan que una teoría psicológica es motivacional únicamente si explora la energía generada y los estímulos internos y externos que orientan la acción hacia la complacencia de las necesidades. Por esta razón, no obstante, incluyen conceptos que podrían llevar a situarla entre los llamados abordajes cognitivos, los autores establecen diferencias destacando que estos se concentran en el conocimiento y tipos de metas, desistiendo de la energización y del proceso mediante el que esas metas son alcanzadas (Stover et al., 2017). Además, Deci y Ryan sostienen que la Teoría de la Autodeterminación propone diferentes tipos de motivación sobre la base de la interacción entre las necesidades psicológicas del individuo (necesidad de competencia, de autonomía y de relación) y el ambiente: motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación.

En las últimas décadas, estos investigadores han profundizado sus estudios en el horizonte de la motivación, la Teoría de la Autodeterminación cuenta en la actualidad con uno de los constructos teóricos más coherentes y sólidos para comprender la motivación humana. Esta teoría, postula que las personas tienden a buscar el crecimiento psicológico y desarrollo de forma natural esforzándose en superar desafíos al mismo tiempo que acumulan experiencia de acuerdo a sus intereses, y esta conducta humana no se realiza de forma automática, si no que requiere de los estímulos que ofrece el entorno, ya que el contexto social puede influir como un impulsor o una limitante en el compromiso activo o el crecimiento psicológico. Así también, identifican tres necesidades psicológicas básicas, la necesidad de ser competente, la de relacionarse y la de autonomía, las que al ser satisfechas generan un incremento en la auto-motivación y la salud mental y, en el caso contrario originan reducción de motivación y bienestar.



Deci y Ryan (como se cita en Stover et al., 2017) formulan que la Teoría de la Autodeterminación está dividida en cinco sub teorías que se centran en el análisis de determinados aspectos del fenómeno motivacional, siendo las que se presentan a continuación.

Teoría de Evaluación Cognitiva, la cual inspecciona los factores que se relacionan a la variabilidad en la motivación intrínseca. Se fundamenta en el supuesto de que, al existir necesidades innatas, entonces, también deberán existir los intereses congénitos. A diferencia de las necesidades, los intereses varían entre los individuos y esto según preferencias que influirán en la motivación intrínseca (MI) para que sea catalizada cuando surjan condiciones ambientales que lleven hacia su manifestación.

La Teoría de la Integración Orgánica puntualiza las diferentes formas de motivación extrínseca (ME) y los factores sociales que originan o amenazan la internalización e integración de la regulación de esos comportamientos. A través de un continuo de internalización, se diferencian cuatro tipos de regulación de la motivación extrínseca: externa, introyectada, identificada e integrada. Mientras más internalizada esté la motivación extrínseca, más independiente será el sujeto al efectuar estas actividades.

La Teoría de las Orientaciones de Causalidad, según lo afirmado en la Teoría de la Autodeterminación, en el nivel general se presentan la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la amotivación. Cada una caracterizada por una orientación causal del sujeto que lleva a interpretar los acontecimientos de diferentes maneras. De este aspecto, se encarga la teoría de las orientaciones causales. En esta se afirma que los estímulos ambientales pueden presentar mucha ambigüedad y, por consiguiente, las características personales representan un papel transcendental en la selección e interpretación de los acontecimientos. Son tres las orientaciones causales –autónoma, controlada e impersonal-, las que determinan si los individuos tenderán a evaluar los sucesos como informativos, como controladores o como

amotivantes. Se hipotetiza que cada sujeto tiene las tres orientaciones, sin embargo, una de ellas se muestra siempre en mayor medida. Estas vislumbran la manera en que la persona se orienta hacia el ambiente en relación con la regulación e iniciación del comportamiento y el valor en el que su vida quedará autodeterminada en un sentido universal (Deci & Ryan, 2010).

La Teoría de las Necesidades Psicológicas estudia el bienestar psicológico y la salud mental a partir de la satisfacción de tres aspectos al investigar por la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de vinculación, competencia y autonomía. La vinculación simboliza la experiencia de relaciones sociales saludables. La competencia representa sentimientos de efectividad que se forman cuando la persona asume desafíos óptimos, siendo habilidoso para crear cierto impacto sobre el ambiente. La autonomía comprende aspectos relacionados al impulso de la voluntad y la organización de la conducta en actividades relacionadas con el sentido integrado del propio yo. Los sujetos necesitan experimentar que se encuentran implicados con otros en base a interrelaciones significativas, relacionándose con ellos en vínculos de cuidado y de cariño recíprocos (Faye & Sharpe, como se cita en Stover et al., 2017).

La Teoría del Contenido de Metas, se centra en las metas que no forma parte del modelo jerárquico, sin embargo, se deduce que es aplicable al nivel global debido al uso que de ella se hace en las investigaciones. Según la Teoría de la Autodeterminación, no solo es importante el por qué se produce el comportamiento, sino hacia qué se dirige (Sheldon et al., como se cita en Stover et al., 2017), encontrándose metas de contenido extrínseco e intrínseco. Las de contenido extrínseco tienen una orientación hacia el exterior, y se dividen en tres: apariencia física, fama y éxito económico. Están relacionadas con expresiones externas, es decir, con las respuestas de otros. Por otro lado, las metas de contenido intrínsecas se relacionan con el sentimiento de placer de las necesidades psicológicas básicas, contribuyendo a la felicidad

psicológica y al arreglo positivo; estas se dividen en: afiliación, salud, crecimiento personal, y contribución a la comunidad (Kasser & Ryan, como se cita en Stover et al., 2017).

Bajo la Teoría de la Autodeterminación se estudia la variable motivación educativa, ya que esta sugiere que la motivación en la educación debe ser entendida desde las necesidades psicológicas del estudiante y los tipos de motivación intrínseca, extrínseca y amotivación.

### **2.2.1.3. Dimensiones de la motivación**

Considerando la Teoría de la Autodeterminación desarrollada por Deci y Ryan (1985, 2000), se establecen que la motivación educativa puede medirse en tres dimensiones sobre la base de la interacción entre las necesidades psicológicas del individuo y el ambiente.

#### **Dimensión 1. Motivación intrínseca**

La motivación intrínseca es el prototipo de conducta autodeterminada en la que las personas anhelamos ser los gestores de nuestra existencia, quiere decir que es uno mismo el que decide que sus preferencias, gustos personales e intereses dirijan sus decisiones y actos. Por tanto, el constructor de la motivación intrínseca explica esta orientación natural hacia la asimilación, el interés espontáneo, el alcanzar el dominio y la exploración que son tan importantes para el desarrollo social y cognitivo que simbolizan la fuente principal de disfrute y vitalidad a través de toda la vida (Deci & Ryan, 2000).

#### **Dimensión 2. Motivación extrínseca**

Deci y Ryan (1985, 2000) consideran que este tipo de motivación hace referencia a la participación en una acción para obtener recompensas. La conducta tiene significado porque está encaminada a una finalidad, en otras palabras, posee un valor instrumental. Además, lo definen como un constructo multidimensional, donde se diferencian cuatro ejemplares que,

dispuestos de menor a mayor y, según su nivel de autodeterminación, son la regulación externa, introyección, identificación e integración.

### **Dimensión 3. La amotivación**

Deci y Ryan (1985, 2000) al referirse al término desmotivación o amotivación afirman lo siguiente que es un estado con carencia de motivación, se muestra falta de propósito para la acción, cuando el estudiante se encuentra en ese estado carece de intencionalidad; además, señalan algunos desencadenantes de esta situación, los cuales se plasman como indicadores de la desmotivación. Se podría poner de ejemplo la situación en la que un estudiante amotivado asiste a la universidad sin importarle el por qué lo hace y tampoco tiene interés en saberlo.

#### **2.2.1.4. Factores determinantes de la motivación**

Los factores sociales intervienen en la motivación por medio de mediadores constituidos por las necesidades psicológicas básicas de autonomía, vinculación y competencia. En base a su satisfacción es que propicia la existencia de distintos tipos de motivación: intrínseca (MI), extrínseca (ME) y amotivación (A) (Deci & Ryan, como se cita en Stover et al., 2017).

Para Ryan y Deci (2000) la ME se define como un constructo multidimensional que, organizados de menor a mayor nivel de autodeterminación, se pueden reconocer en los siguientes cuatro tipos. El primer tipo es la regulación externa, donde los comportamientos se condicionan de manera que son para impedir castigos o conseguir recompensas, estos son impuestos por otros y se ejecutan para satisfacer tales solicitudes externas, por ejemplo, el caso de un estudiante que cumple la tarea para evitar ser castigado.

El segundo tipo es la regulación introyectada, la cual se entiende por internalizar una regulación externa sin aceptarla como propia. Esto es, que los premios y castigos aún existen, pero ahora son internos, y son representados por impedir o evitar sensaciones de culpa y

ansiedad, o aumento de autoestima, como el caso de estudiantes que realizan sus tareas para no tener sentimiento de culpa al sentirse irresponsables.

En el tercer tipo de la regulación identificada, el sujeto escoge las actividades que realiza, aunque estas siguen siendo derivadas de motivos externos. La identificación describe el proceso de reconocer el valor de una actividad para así aceptar la regulación externa como fuese propia. Los sujetos que exteriorizan este tipo de regulación, por ejemplo, son capaces de realizar estudios universitarios, ya que valoran la importancia de obtener un título.

El último tipo es la regulación integrada que se manifiesta en la edad adulta, y ocurre cuando las necesidades y los valores individuales son apropiados con las consecuencias de las conductas socialmente deseadas, por lo que pasan a componer una parte del sí -mismo.

Así también, la MI es el prototipo de conducta autodeterminada y es considerada un constructo global en el que pueden observarse tres tipos diferenciados: Motivación intrínseca hacia el conocimiento, se refiere a llevar a cabo una actividad por el simple placer que se experimenta al aprender o adquirir nuevos conocimientos. Motivación intrínseca hacia el logro, se caracteriza por el compromiso en una actividad por la satisfacción que se percibe cuando el sujeto intenta sobresalir o conseguir una nueva meta. y por último la motivación intrínseca hacia las experiencias estimulantes, esta tiene lugar cuando el sujeto se involucra en una tarea intelectuales o físicas para experimentar emociones estimulantes y positivas.

#### **2.2.1.5. Importancia de la motivación educativa**

Son muchos los factores que ayudan a alimentar la motivación natural de aprender y mantener el aprendizaje para toda la vida. El reto es que los estudiantes se auto motiven para iniciar, mantener y dirigir su aprendizaje, lo que contribuirá a mantener un alto rendimiento que

favorezca el desarrollo de modelos motivacionales que sostenga el interés por conocer y el deseo de aprender.

Además, como señala McCombs (como se cita en González, 1999) un estudiante motivado es un *lifelong learner* (aprendiz de por vida) y un *lifelong learner* es un estudiante motivado, considerando que el estudiante motivado es capaz de mantener su deseo de aprender de modo autónomo y por su propia voluntad, por lo que una de las razones de importancia a considerar para estudiar la motivación educativa es su influencia en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Así mismo, es muy importante para la investigación educativa comprender cómo influye la motivación en los hábitos de estudio, considerando tanto su dimensión intrínseca como extrínseca. Para Ramírez et al. (2020) es de suma importancia práctica la motivación educativa, pues tiene implicancia tanto sobre la eficacia en la asimilación de los conocimientos, en la formación de habilidades y capacidades, como en la formación del carácter, la ética y la orientación de los estudiantes universitarios.

Investigaciones realizadas por Deci y Ryan (1985, 2000) explican de qué manera un sujeto aprende más y mejor, recuerda durante más tiempo, demuestre mayor interés en lo que hace y más satisfacción cuando actúa motivado intrínsecamente; asimismo, expresan que las personas que demuestran autonomía en su conducta se muestran más comprometidas con sus tareas y que la autodeterminación es el resultado de una conducta intrínsecamente regulada.

## 2.2.2. Competencias digitales

### 2.2.2.1. Definiciones

#### Competencia

Antes de definir conceptualmente a la variable competencias digitales, resulta conveniente establecer que es una competencia. Varios investigadores concuerdan en lo siguiente, un sujeto es competente cuando tiene la capacidad de probar en la praxis lo que ha asimilado, complaciendo de esta forma las necesidades y desafíos del entorno en el que interactúa (Mulder et al., 2008). Así también, existen variedad de conceptos sobre competencia en el ámbito educativo, algunos de estos se exponen a continuación.

La red europea de información en educación lo define como “Las competencias genéricas que los individuos necesitan para participar en un mercado de trabajo flexible, con capacidad de adaptación y competitivo, y para el aprendizaje a lo largo de toda la vida” (Eurydice, 2002, p. 34).

Para Perrenoud (como se cita en Cano, 2008) es la aptitud para afrontar eficazmente un conjunto de situaciones similares, movilizando a conciencia de manera rápida, pertinente e ingeniosa, recursos cognitivos como los saberes, capacidades, información, valores, actitudes, esquemas de percepción, de valoración y de razonamiento.

Para García-Valcárcel y Hernández (2013) es un conjunto de conocimientos y de habilidades psicológicas, socioafectivas y motrices que posibilitan a la persona ejecutar una actividad, un papel, una función, manejando los conocimientos, actitudes y valores que posee. La teoría del aprendizaje basado en competencias proporciona a la formación un carácter integrador, aunando las tres formas del saber: teórico, práctico y ser.

## **Definición de competencia digital**

El concepto de competencia digital ha ido cambiando a través del tiempo, esto por el cambio del contexto sobre el cual se desarrolla y por avance de la misma tecnología, se presentan a continuación aportaciones recientes de diferentes autores en relación a la definición de competencia digital.

Krumsvik (como se cita en Gisbert & Esteve, 2011) señaló que el término alfabetización digital también se utiliza de forma sinónima a competencia digital, especialmente en determinados contextos europeos; en la presente investigación se considerará el uso del término competencia digital. Para Ng (2012) competencia digital viene a ser la variedad de alfabetizaciones asociadas con el uso de las tecnologías digitales, siendo estas un subconjunto de tecnologías electrónicas que proporcionan el hardware y software que utilizan las personas para fines educativos, sociales y de entretenimiento en las escuelas y el hogar. Por su parte, Pérez y Delgado (2012) entienden que la competencia digital es la capacidad de búsqueda, procesamiento, comunicación, creación y difusión usando como medios las tecnologías digitales.

Según la OCDE (como se cita en Esteve & Gisbert, 2013), la competencia digital se refiere a un selecto grupo de competencias que impregna el ambiente laboral, la comunidad y el entorno social; son las habilidades necesarias para gestionar la información y la capacidad de valorar la importancia y fiabilidad del contenido de la Internet.

Para Gutiérrez (como se cita en Durán et al., 2016), las competencias digitales potencian los conocimientos, creencias, capacidades y actitudes con el fin de usar adecuadamente las tecnologías, lo que implica las computadoras, las aplicaciones de software y el uso del Internet, permitiendo buscar, acceder, organizar y utilizar la información con el fin de transformarlo en conocimiento.



Siguiendo esta línea, Ilomäki et al. (2016) establecieron que la competencia digital consiste en las habilidades y prácticas requeridas para usar las nuevas tecnologías de forma significativa y como una herramienta para el trabajo, aprendizaje y tiempo libre, comprendiendo los fenómenos esenciales de las tecnologías digitales en la sociedad y en la propia vida, y la motivación para participar en el mundo digital actuando de manera activa y responsable.

En el presente estudio, se tomó en consideración la propuesta de Ng (2012), ya que la definición planteada considera el uso de las tecnologías digitales con fines educativos, y establece que las competencias digitales vienen a ser la colección de competencias técnicas, cognitivas, socioemocionales que permiten el uso de herramientas tecnológicas para realizar tareas de acceso a recursos comunes, de búsqueda, identificación y evaluación de información, resolver problemas y crear productos nuevos para fines de investigación y aprendizaje, comportándose de forma adecuada en las comunidades virtuales.

#### **2.2.2.2. Teorías**

En las últimas décadas se han dejado conocer muchas propuestas que pretenden organizar y orientar aquellos conocimientos, capacidades y destrezas que tanto docentes como estudiantes le corresponde dominar en relación al uso de las TIC, a continuación, se exponen las que se consideran más relevantes como base teórica del presente estudio.

#### **Estándar para competencias digitales**

Son muchos los países e instituciones que, movidos con el fin de lograr la inserción de las TIC en los procesos educativo, han propuesto estándares que “buscan organizar y orientar aquellos saberes y destrezas que los docentes y estudiantes deben dominar respecto al uso de las TIC” (Silva, 2012, p. 6).

## **Estándares nacionales de tecnología educativa (NETS) de la Sociedad Internacional para la Tecnología en Educación (ISTE)**

El estándar desarrollado por la Sociedad Internacional para la Tecnología en Educación (International Society for Technology in Education [ISTE], 2016) es considerado actualmente con un referente internacional más relevante a nivel mundial, que busca establecer los estándares de competencia y habilidades tecnológicas de los alumnos, mediante la publicación y difusión de su proyecto Estándares nacionales de tecnología educativa o NETS por sus siglas en inglés (National Educational Technology Standards [NETS]), proyecto que contempla no solo un programa de planificación para alumnos (NETS-S), sino también para profesores (NETS-T) y directivos (NETS-A) con la finalidad de promover el uso apropiado de la tecnología en el ámbito educativo. En conclusión, el programa para el diseño de las competencias TIC para estudiantes propone las siguientes dimensiones en sus versiones 2007 y 2016.

### ***Normas ISTE (2007) para estudiantes***

Esta propuesta de estándares es recogida por Gutiérrez et al. (2017) para desarrollar el *Cuestionario para el Estudio de la Competencia Digital del Alumnado de Educación Superior* (CDAES), instrumento utilizado en el presente trabajo.

I. Creatividad e innovación. En la que el estudiante manifiesta pensamiento creativo, construye conocimiento y desarrolla productos y procesos innovadores en base a las TIC. Además, aplica conocimiento existente cuando crea nuevas ideas, productos o procesos. Genera trabajos originales como resultado de su expresión personal o grupal. Identifica tendencias y prevé posibilidades. Usa modelos y simulaciones para estudiar sistemas y temas complicados.

II. Comunicación y colaboración. Aquí el estudiante hará uso de medios y entornos digitales para comunicarse y trabajar de forma colaborativa, incluso a distancia, desarrollando el aprendizaje individual y colaborativo. Así mismo, se interrelaciona con sus compañeros, con expertos o con otras personas realizando tareas colaborativas mediante el uso de entornos y medios digitales. Envía eficientemente información e ideas a múltiples destinos utilizando una diversidad de medios y formatos. Se relaciona con estudiantes de otras partes desarrollando una comprensión cultural y una conciencia global. Forma parte de equipos de proyectos para promover trabajos originales o solucionar problemas.

III. Investigación y uso de información. Hace uso de herramientas digitales para el uso, generación y evaluación de información. Tiene capacidad para evaluar y seleccionar fuentes de información y herramientas digitales para realizar tareas específicas de ubicación, uso ético, organización, analizar, evaluación y sintetizar información. Procesa datos e informa resultados.

IV. Pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones. Usa habilidades de pensamiento crítico, el estudiante planifica y conduce investigaciones, gestiona proyectos, toma decisiones informadas y resuelve problemas usando herramientas y recursos digitales adecuados. Así también, identifica y puntualiza inconvenientes y preguntas relevantes para investigar. Proyecta y gestionan las actividades básicas para desplegar una solución o completar un proyecto. Recoge y analiza datos para determinar soluciones y/o tomar decisiones informadas. Usa variados procesos y diferentes perspectivas para investigar soluciones alternativas.

V. Ciudadanía digital. El estudiante entiende las cuestiones humanas, sociales y culturales concernientes con las TIC y realiza conductas legales y éticas. También fomenta y practica el uso responsable, legal y seguro de la información y de las TIC. Muestra una actitud positiva del uso de las TIC con el fin de promover la colaboración, la productividad y el aprendizaje.

En lo personal demuestra responsabilidad por aprender a lo largo de la vida. Demostrando el ejercicio de liderazgo en la ciudadanía digital.

VI. Funcionamiento y conceptos de las TIC. Aquí el estudiante expresa una comprensión apropiada de los sistemas, conceptos y funcionamiento de las TIC, lo entiende y usa correctamente. Elige y usa aplicaciones de forma efectiva y productiva. Investiga y da solución a problemas en los sistemas y las aplicaciones.

### ***Normas ISTE (2016) para estudiantes***

I. Estudiante empoderado. El estudiante establece objetivos propios de aprendizaje, diseñar estrategias para lograrlos aprovechando las tecnologías y recapacitar sobre el proceso realizado.

II. Ciudadano digital. El estudiante sabe reconocer las responsabilidades, los derechos y las oportunidades de vivir, aprender y trabajar en un mundo digital interconectado y actúa de modo seguro, legal y ético.

III. Constructor de conocimientos. El estudiante evalúa de forma crítica una diversidad de recursos utilizando herramientas digitales para la construcción de conocimiento, producción de artefactos creativos y el desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas para él y su entorno.

IV. Diseñador innovador. El estudiante usa una diversidad de tecnologías en el proceso de diseño para reconocer y solucionar problemas a través de la creación de nuevas soluciones, útiles e imaginativas.

V. Pensador computacional. El estudiante desarrolla y emplea estrategias para comprender y resolver problemas de forma tal que aprovecha el poder de los métodos tecnológicos para desarrollar y probar soluciones.

VI. Comunicador creativo. El estudiante se comunica claramente y se expresa creativamente para distintos propósitos utilizando las plataformas, herramientas, estilos, formatos y medios digitales apropiados a sus metas.

VII. Colaborador global. El estudiante usa las herramientas digitales para ampliar sus perspectivas y enriquecer su aprendizaje colaborando con otros y trabajando eficazmente en equipos a nivel local y global.

### **La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).**

La OCDE (2005) creó el proyecto *DeSeCo* (Definition and Selection of Competencies) con el propósito de servir como fuente de información para establecer las competencias esenciales y mejorar las encuestas internacionales que censan el nivel de competencia de jóvenes y adultos. Además, define las competencias como la capacidad de manifestarse a las necesidades complejas y realizar tareas de forma adecuada. Cada competencia se forma a través de la asociación de habilidades cognitivas y prácticas, conocimiento, valores, motivación, actitudes, emociones y otros elementos de la conducta y la sociedad.

Una de las competencias clave presentadas por la Comisión del Parlamento Europeo es la competencia digital y la define como el núcleo fundamental para utilizar de manera segura y crítica las Tecnologías de la Sociedad de la Información (TSI) en diversas actividades, tales como el ocio, el trabajo y la comunicación. Basa su sustento en las competencias básicas en materia de TSI: el uso de computadoras para evaluar, obtener, producir, presentar, almacenar

e intercambiar información y comunicarse y formar parte de las redes colaborativas presentes en Internet.

### **Marco de referencia para el desarrollo de la competencia digital a nivel europeo**

La Comisión Europea (Durán et al., 2016) ofrece el marco de referencia para la competencia digital DIGCOMP (Digital Competences), que contiene competencias estructuradas de acuerdo a cinco áreas. El marco está conformado por cinco dimensiones descriptivas y 21 competencias. Cada una de las 21 competencias se presenta en un formato tabular además de una breve definición, descriptores para los tres niveles de dominio: inicio, medio y avanzado; ejemplos de conocimientos, destrezas y actitudes afines con la competencia; y ejemplos de aplicación con diferentes propósitos (relacionado a fines educativos y de aprendizaje). Las áreas de competencia digital se describen de la siguiente manera:

- **Información:** situar, identificar, recuperar, almacenar, organizar y analizar la información digital, valorando su propósito y relevancia.
- **Comunicación:** comunicar en ambientes digitales, compartir recursos mediante herramientas en línea, conectar y colaborar con otros a través de recursos digitales, relacionarse e intervenir en comunidades y redes; también se considera a la conciencia intercultural.
- **Creación de contenido:** crear y editar nuevos contenidos (imágenes, videos, textos ...), integrar y elaborar información y contenidos previos, efectuar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, saber emplear los derechos de propiedad intelectual y licencias de uso.
- **Seguridad:** resguardo personal, resguardo de datos, resguardo de la identidad digital, hacer uso de prácticas de seguridad y sostenibilidad.

- Resolución de problemas: identificar necesidades y recursos digitales, tomar decisiones en el momento de elegir la herramienta digital apropiada, coherente a la finalidad o necesidad, solucionar problemas conceptuales a través de medios digitales, solucionar problemas técnicos, uso creativo de la tecnología, actualizar la competencia propia y la de otros.

### **Estándares en América Latina**

La Unesco (como se cita en Henríquez et al., 2018) destaca los problemas procedentes de la carencia de indicadores estandarizados y semejantes en la región: muchas fuentes, referencias con datos parciales y no estandarizados que dificultan una evaluación de la situación regional en uso de las TIC. Ante la falta de indicadores de competencia digital para estudiantes que sirvan como marcos de referencia para América Latina, en el continente se han impulsado iniciativas nacionales por países.

Sobre esto Araneda et al. (2016) informan que el Ministerio de Educación de Chile por intermedio de su Centro de Educación y Tecnología estableció el 2016 una nueva matriz de Habilidades TIC para el Aprendizaje (HTPA) que reemplazó la versión de 2008. La matriz define 20 habilidades que los alumnos deberán desarrollar a lo largo de su trayectoria educativa para insertarse en el mundo del siglo XXI, y sus dimensiones son la información, comunicación y colaboración, convivencia digital y tecnología. También, Costa Rica, ha definido Modelos de Desempeño de estudiantes en el aprendizaje con tecnologías digitales (Zuñiga & Brenes, 2011) organizados en tres dimensiones: resolución de problemas, productividad y ciudadanía y comunicación.

La propuesta presentada por la Sociedad Internacional para la Tecnología en Educación (ISTE) es uno de los referentes internacionales más importantes a nivel mundial. La ISTE busca establecer estándares de competencia y habilidades tecnológicas para los estudiantes, con el

objetivo de promover un uso adecuado de la tecnología en el ámbito educativo. Esta búsqueda de estándares se puede comprobar en las versiones 2007 y 2016 de la propuesta.

En particular, la versión del 2007 de la propuesta de la ISTE es tomada como referencia para la construcción del cuestionario CDAES, que es el instrumento utilizado para medir la variable competencias digitales en esta investigación. Se considera relevante tomar en cuenta esta teoría como base de referencia en el presente trabajo de investigación.

### **2.2.2.3. Dimensiones**

En el presente estudio se asume la contribución de Ng (2012), autor que considera las competencias digitales como una diversidad de competencias concernientes al uso de las tecnologías digitales; además, aclara que estas tecnologías vienen a ser el subconjunto de las tecnologías electrónicas que incluyen tanto el hardware como software utilizadas por personas con fines sociales, educativos o de ocio en la escuela u hogar. En ese contexto establece que la definición de competencia digital resulta de la intercepción de las tres dimensiones: dimensión técnica, dimensión cognitiva y dimensión socioemocional.

Las relaciones entre estas dimensiones se muestran en la Figura 1. Como se puede apreciar, la dimensión técnica indica tener las habilidades técnicas y operativas para hacer uso de las TIC para el aprendizaje y en las actividades diarias. Esto implica la capacidad de conectar y utilizar dispositivos de entrada y periféricos, como auriculares, altavoces externos y pizarras inteligentes. Además, requiere conocimiento de las partes funcionales, la protección de archivos y la capacidad de solucionar problemas mediante la lectura de manuales o utilizando funciones de "Ayuda" y otros recursos basados en la web, como YouTube.



**Figura 1***Modelo de alfabetización digital*

*Nota.* De “Can we teach digital natives digital literacy? Computers & Education”, por Ng, 2012, p. 1067.

La dimensión cognitiva del modelo de alfabetización digital de Ng (2012) se relaciona con la capacidad de pensar críticamente en el proceso de búsqueda, evaluación y creación de información digital. También, implica la habilidad de evaluar y seleccionar programas de software adecuados para el aprendizaje o la realización de tareas específicas.

La dimensión socioemocional de la alfabetización digital implica el uso responsable de Internet para comunicarse, socializar y aprender. Se requiere aplicar reglas similares a la comunicación cara a cara, como el respeto y el uso adecuado del lenguaje, para evitar malas interpretaciones y malentendidos. También implica proteger la seguridad y privacidad de las personas, evitando revelar más información personal de la necesaria.

Además, las áreas de intersección entre las dimensiones socioemocional y cognitiva enfatizan la combinación de habilidades emocionales y cognitivas en el uso de Internet. Esto implica tener conciencia emocional para reconocer cuándo se está siendo amenazado y saber cómo manejarlo, ya sea ignorándolo, denunciándolo o respondiendo de manera adecuada.

Gutiérrez et al. (2017) tomaron como referencia los indicadores que se proponen en el Proyecto NETS\*S que fue desarrollado por la International Society for Technology in Education (ISTE, 2007) para la construcción de su cuestionario constituido por seis dimensiones; estas se describen a continuación (entre paréntesis los nombres según la ISTE).

**Dimensión 1. Alfabetización tecnológica** (Funcionamiento y conceptos de las TIC). Expresa una comprensión apropiada de los sistemas, conceptos y funcionamiento de las TIC, lo entiende y usa correctamente. Elige y usa aplicaciones de forma efectiva y productiva. Investiga y da solución a problemas en los sistemas y las aplicaciones.

**Dimensión 2. Búsqueda y tratamiento de la información** (Investigación y manejo de la información). Hace uso de herramientas digitales para el uso, generación y evaluación de información. Tiene capacidad para evaluar y seleccionar fuentes de información y herramientas digitales para realizar tareas específicas de ubicación, uso ético, organización, analizar, evaluación y sintetizar información. Procesa datos e informa resultados.

**Dimensión 3. Pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones** (Pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones). Planifica y conduce investigaciones, gestiona proyectos, toma decisiones informadas y resuelve problemas usando herramientas y recursos digitales adecuados. Así también, identifica y puntualiza inconvenientes y preguntas relevantes para investigar. Proyecta y gestionan las actividades básicas para desplegar una solución o completar un proyecto. Recoge y analiza datos para

determinar soluciones y/o tomar decisiones informadas. Usa variados procesos y diferentes perspectivas para investigar soluciones alternativas.

**Dimensión 4. Comunicación y colaboración** (Comunicación y colaboración). Uso de medios y entornos digitales para comunicarse y trabajar de forma colaborativa, incluso a distancia, desarrollando el aprendizaje individual y colaborativo. Así mismo, se interrelaciona con sus compañeros, con expertos o con otras personas realizando tareas colaborativas mediante el uso de entornos y medios digitales. Envía eficientemente información e ideas a múltiples destinos utilizando una diversidad de medios y formatos. Se relaciona con estudiantes de otras partes desarrollando una comprensión cultural y una conciencia global. Forma parte de equipos de proyectos para promover trabajos originales o solucionar problemas.

**Dimensión 5. Ciudadanía digital** (Ciudadanía digital). Entiende las cuestiones humanas, sociales y culturales concernientes con las TIC y realiza conductas legales y éticas. También fomenta y practica el uso responsable, legal y seguro de la información y de las TIC. Muestra una actitud positiva del uso de las TIC con el fin de promover la colaboración, la productividad y el aprendizaje. En lo personal demuestra responsabilidad por aprender a lo largo de la vida. Demostrando el ejercicio de liderazgo en la ciudadanía digital.

**Dimensión 6. Creatividad e innovación** (Creatividad e innovación). Manifiesta pensamiento creativo, construye conocimiento y desarrolla productos y procesos innovadores en base a las TIC. Además, aplica conocimiento existente cuando crea nuevas ideas, productos o procesos. Genera trabajos originales como resultado de su expresión personal o grupal. Identifica tendencias y prevé posibilidades. Usa modelos y simulaciones para estudiar sistemas y temas complicados.

#### **2.2.2.4. Importancia de las competencias digitales**

Hoy en día, una característica que define al sistema educativo actual es indudablemente la influencia que tiene sobre esta las tecnologías de información y comunicaciones, apreciándose la necesidad de competencias digitales en estudiantes de educación superior. Al respecto, Gisbert y Esteve (2011) sostienen que la era actual se encuentra dominada por el avance tecnológico, situación que ha generado importantes repercusiones en todas las áreas de la sociedad, y en la educación superior no solo ha conllevado cambios en sus instituciones educativas, sino también ha influenciado en las características del actual estudiante universitario.

Según Underwood (como se cita en Ricardo et al., 2017) es necesario resaltar la importancia que tienen las nuevas tecnologías y en especial en el contexto social, al cual pertenece la educación; por lo tanto, se puede destacar que las tecnologías de información y comunicaciones (TIC) promueven una revolución cultural a profundidad, trayendo cambios en todos los estilos y patrones de la sociedad. En conclusión, está obligada a lograr grandes cambios en la educación.

Según Unesco (2013), cada vez es más importante la formación en competencias digitales en el ámbito educativo, siendo una necesidad para formar parte de la sociedad del conocimiento: por lo que las TIC no deben ser considerado como recursos utilizados en el proceso de aprendizaje, sino también como herramientas importantes para la vida. El nuevo contexto necesita por parte del profesorado un impulso en el reciclaje docente y adicionar en sus clases nuevas metodologías didácticas que incrementen la obtención de las competencias de sus estudiantes.

La llegada de las nuevas tecnologías trae muchos avances, y en los entornos pedagógicos involucra transformar la forma como se procesa y construye los aprendizajes, lo

que alcanza no solo a los estudiantes, sino también a las herramientas tecnológicas usadas para estos fines. En base a lo afirmado anteriormente, se puede asumir que no es igual aprender desde un currículo basado en competencias, y con la ayuda de las tecnologías, que agrupar diferentes competencias por medio de la construcción de conocimiento distribuido con el apoyo de las TIC. En el último caso pensaríamos más en red y lograríamos conocimientos muy significativos, por lo que nos encontraríamos en un escenario de multitudes inteligentes (Rheingold, 2004).

Son múltiples los factores que resaltan la importancia de las competencias digitales en ambientes educativos, que van desde los recursos económicos, las estrategias de implementación de programas, la capacitación de docentes y la falta de motivación hacia el uso de medios tecnológicos en la educación. En consecuencia, identificar y analizar los factores que inciden en el uso de las tecnologías en los procesos educativos, aporta elementos valiosos para lograr la inclusión de estas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, en los últimos años, estamos familiarizados con expresiones como nativos digitales que hacen alusión a los miembros de las nuevas generaciones, jóvenes que se relacionan con y a través de las TIC. En esa línea, Gordo y Megías (2006) afirma que existe una familiaridad y dominio en el uso de las tecnologías por parte de los jóvenes, la que se presenta como una ventaja natural para su incorporación a la sociedad digital, provocando la evolución de los métodos de enseñanza a modalidades no presenciales como alternativa a la educación tradicional, siendo una condición casi obligatoria que los estudiantes cuenten con ciertas competencias para una exitosa incorporación de las TIC a su proceso enseñanza aprendizaje.

### 2.2.3. Relación entre motivación educativa y competencias digitales

El uso de cualquier tecnología por un individuo está determinado por distintas variables, sobre esto, Davis (como se cita en Barroso et al., 2018) propone que una de ellas son las creencias que se tengan acerca de las consecuencias de su uso, por lo que bajo esta idea formuló el modelo de aceptación de la tecnología TAM, por sus siglas en inglés (Technology Acceptance Model).

Para Davis, el formato original de este modelo sugiere que la actitud o inclinación que poseamos respecto de la intención de uso de una tecnología está definido por las siguientes variables: la utilidad percibida y la facilidad de uso percibida. La primera es una motivación extrínseca al sujeto y definida por el autor del modelo como la posibilidad subjetiva de una persona de que, al hacer uso de un determinado sistema, mejorará su desempeño en el trabajo, mientras que la segunda representa el grado libre de esfuerzo para una persona al usar un determinado sistema.

Ricardo et al. (2017) expresan, que las facilidades que simboliza agregar las tecnologías de la información y la comunicación en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje, han sido admitidas desde el panorama de diversos autores, quienes realizaron el proceso de validación, inclusión e implementación como herramientas tolerantes, activo e interactivas que generan la colaboración activa, el interés y la motivación para la construcción de sus propios aprendizajes por los mismos estudiantes.

Estudios realizados por Harter (como se cita en Álvarez et al., 1998) revelan que la orientación motivacional está muy identificada con la percepción de competencia educativa. De este modo, las personas que evalúan su competencia educativa de forma positiva habitualmente reportan sentirse motivadas intrínsecamente, mientras que las percepciones negativas se asocian con una motivación extrínseca.

## **2.3. Definición de términos básicos**

### **Competencias digitales**

Viene a ser la variedad de competencias técnicas, cognitivas, socioemocionales que permiten el uso de herramientas tecnológicas para realizar tareas de acceso a recursos comunes, de búsqueda, identificación y evaluación de información, resolver problemas y crear productos nuevos para fines de investigación y aprendizaje, comportándose de forma correcta en las comunidades virtuales (Ng, 2012).

### **Motivación educativa**

Es la energía, persistencia, dirección y obtención de un resultado final que corresponde tanto a la intención como a la acción. Es decir, estimulador de la conducta para lograr una meta u objetivo en el ámbito educativo (Deci & Ryan, 2000).

### **Universidad privada**

Promotora que busca impulsar y desarrollar actividades universitarias con fines lucrativos (Ley Universitaria, 2014, art 97°).

### **Estudiante universitario**

Aquellos estudiantes que al término de sus estudios secundarios logran hacerse de una vacante después del proceso de admisión a la universidad, además, se encuentran matriculados (Ley Universitaria, 2014, art 115°).

### **III. Objetivos**

#### **3.1. General**

Establecer la relación entre la motivación educativa y las competencias digitales en estudiantes en una universidad privada de Lima.

#### **3.2. Específicos**

- Identificar la motivación educativa en estudiantes de una universidad privada de Lima.
- Identificar las competencias digitales en estudiantes de una universidad privada de Lima.
- Establecer la relación que existe entre la motivación intrínseca y las dimensiones de las competencias digitales en estudiantes de una universidad privada de Lima.
- Establecer la relación que existe entre la motivación extrínseca y las dimensiones de las competencias digitales en estudiantes de una universidad privada de Lima.
- Establecer la relación que existe entre la amotivación y las dimensiones de las competencias digitales en estudiantes de una universidad privada de Lima.



## **IV. Hipótesis**

### **4.1. Hipótesis general**

H.1: Existe relación significativa entre la motivación educativa y las competencias digitales en estudiantes de una universidad privada de Lima.

### **4.2. Hipótesis específicas**

H.E.1. Existe relación significativa entre la motivación intrínseca y las dimensiones de las competencias digitales en estudiantes de una universidad privada de Lima.

H.E.2. Existe relación significativa entre la motivación extrínseca y las dimensiones de las competencias digitales en estudiantes de una universidad privada de Lima.

H.E.3. Existe relación significativa entre la amotivación y las dimensiones de las competencias digitales en estudiantes de una universidad privada de Lima.

## V. Método

### 5.1. Tipo de investigación

Este estudio pertenece a una investigación básica, dado que el objetivo del estudio es producir y/o ampliar el conocimiento en relación a la motivación educativa y las competencias digitales (Gutiérrez, 2010).

Así también, esta investigación es empírica con metodología cuantitativa, puesto que los datos son empíricos y objetivos (Montero & León, como se cita en Salgado-Lévano, 2018), y se realizó la recolección de evidencia numérica a la que se aplicó técnicas estadísticas para el estudio de las variables bajo una población conocida (Hueso & Cascant, 2012).

### 5.2. Diseño de investigación

Para esta investigación se planteó un diseño no experimental, porque no se realizó ningún tipo de manipulación sobre las variables motivación educativa y competencias digitales; además, es transversal, ya que se recolectaron datos en un solo momento de tiempo, en un tiempo único (Hernández et al., 2014).

Así mismo, es correlacional, porque se buscó con esta investigación establecer la relación existente entre las variables de estudio (Salgado-Lévano, 2018). A continuación, se representa gráficamente la relación entre las variables.

$X_1 - Y_1$

Donde:

$X_1$  = Observación de la variable motivación educativa.

$Y_1$  = Observación de la variable competencias digitales.

### 5.3. Variables

#### 5.3.1. Variables atributivas

Dado que esta investigación es correlacional se han considerado variables atributivas, denominadas de esta forma, ya que representan características de las personas no dispuestas a ser manipuladas directamente (Sierra, como se cita en Salgado-Lévano, 2018).

**Variable atributiva 1:** Motivación educativa.

**Variable atributiva 2:** Competencias digitales.

En la Tabla 1, se muestra la definición operacional de las variables.

**Tabla 1**

*Definición operacional de la motivación educativa y competencias digitales*

Variable	Definición operacional de medida
Motivación educativa	Es el puntaje obtenido después de aplicar la <i>Escala de Motivación educativa</i> (EME), con 28 preguntas y mide las Dimensiones: Motivación intrínseca, Motivación extrínseca y Amotivación.
Competencias digitales	Es el puntaje obtenido después de aplicar el <i>Cuestionario para el Estudio de la Competencia Digital del Alumnado de Educación Superior</i> (CDAES), con 44 preguntas y mide las Dimensiones: Alfabetización tecnológica, Búsqueda y tratamiento de la información, Pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones, Comunicación y colaboración, Ciudadanía digital y Creatividad e innovación.

#### 5.3.2. Variables de control

- Sexo: femenino y masculino.
- Edad: de 19 a 30 años.

### **5.3.3. Variables controladas**

- Deseabilidad social. Se procuró que los participantes respondieran con sinceridad, por lo tanto, se garantizó el anonimato en la administración de los instrumentos.
- Condiciones medioambientales. Se supervisó la administración de los instrumentos para asegurar que se desarrolle en un ambiente con luz y ventilación adecuada para el participante.
- Estado de agotamiento de los participantes. Se aplicaron los instrumentos en un horario pertinente y fue coordinado anticipadamente con los docentes encargados teniendo en consideración la carga laboral académica diaria.
- Descripción clara de las instrucciones. Se detalló a los estudiantes la descripción de los instrumentos y se resolvieron las consultas o dudas antes de su aplicación.
- Material impreso de manera clara. Se tuvo cuidado especial sobre la presentación de los instrumentos considerando su limpieza y claridad.

## **5.4. Población y muestra**

### **5.4.1 Población**

La población quedó conformada por 150 estudiantes que cursaban el cuarto y quinto año de estudios superiores de la carrera de periodismo de una universidad privada, 69 varones y 81 mujeres, con edades que fluctúan de los 19 a los 30 años. Existiendo un predominio de estudiantes de edades comprendidas entre 19 y 21 años (60%) y de estudiantes del sexo femenino (54 %), tal como se muestra en la Tabla 2.

**Tabla 2***Distribución de la población diferenciando edad y sexo*

Edad	Sexo	Masculino		Femenino		Total	
		f	%	f	%	F	%
19-21 años		42	28,0	48	32,0	90	60
22-30 años		27	18,0	33	22,0	60	40
Total		69	46,0	81	54,0	150	100

**Muestra**

El tipo de muestreo fue no probabilístico por conveniencia, esto debido a que la muestra estuvo constituida por los casos disponibles a los cuales se tuvo acceso (Hernández et al., 2014).

Estuvo conformada por 87 estudiantes a los que se tuvo acceso y cumplieron con los criterios estimados de inclusión y exclusión, según se observa en la Tabla 3.

**Tabla 3***Distribución de la muestra diferenciando sexo*

Sexo	Masculino		Femenino		Total	
	f	%	f	%	F	%
	31	35,63	56	64,37	87	100

**Criterios de inclusión**

- Edades oscilan entre 19 - 30 años
- Estudiante matriculado en el semestre 2019-I de una universidad privada
- Ser estudiante regular.

**Criterios de exclusión**

- No firmar el consentimiento informado

- No responder correctamente los instrumentos (doble marca, por ejemplo).

## 5.5. Instrumentos

En el presente estudio se utilizaron los siguientes instrumentos:

### 5.5.1. Escala de Motivación Educativa (EME)

Este instrumento fue creado en idioma francés por Vallerand et al. (1989) bajo la denominación *Échelle de Motivation en Éducation* (EME), posteriormente fue traducida y validada al idioma inglés por Vallerand et al. (1992). La escala EME se fundamenta en la teoría de la auto-determinación (Deci & Ryan, 1985); esta teoría propone que todas las personas pasan por cada uno de los siete ciclos que se consideran como las etapas que constituyen la motivación humana.

Contiene 28 ítems, distribuidos en 3 dimensiones o categorías y 7 factores de 4 ítems cada uno, son las siguientes:

Dimensión 1. Motivación intrínseca (motivación interna dirigida hacia el logro, el conocimiento y a las expectativas estimulantes). Ítems: 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 24, 25, 26, 27 y 28.

Dimensión 2. Motivación extrínseca (regulación externa, introyectada e identificada). Ítems: 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14. 15 y 16.

Dimensión 3 Amotivación. Ítems: 1, 2, 3 y 4.

Los ítems fueron puntuados de acuerdo a una escala tipo Likert de siete puntos desde (1) No se corresponde en absoluto, hasta (7) Se corresponde totalmente, con una puntuación intermedia y (4) Se corresponde medianamente (Núñez et al., 2005).

La motivación educativa en un estudiante puede ser categorizada en los siguientes niveles: Alta, indica que tienen un adecuado y claro entendimiento de los conocimientos intrínsecas y extrínsecas para lograr sus metas educativas. Una característica de estos estudiantes será proactividad y compromiso. Además, los procesos personales internos y las condiciones del contexto social facilitarán la auto motivación, por lo que, serán alumnos motivados con el estudio. En el nivel moderado, demostrarán un aceptable nivel de motivación los que podrán ser internos o relacionados a agentes externos, necesitarán revisar las razones de su actividad en los estudios. Se trata de estudiantes que demuestran potencial académico adecuado. Para el nivel Bajo, mostrarán un nivel pobre de motivación en relación a sus objetivos y metas, inclusive por el placer de aprender cosas nuevas. Las características de estos estudiantes es mostrar pasividad y alienación (Paredes, 2018).

### **Evidencias de validez y confiabilidad de la versión original**

Las evidencias de validez se basaron en el análisis de estructura interna, la que fue estimada mediante análisis factorial exploratorio y corroborada mediante el análisis factorial confirmatorio.

Vallerand et al. (1989), para el análisis factorial confirmatorio, contó con una muestra de 746 estudiantes universitarios de primer año (313 hombres y 433 mujeres) con una edad promedio de 17,62 años, los resultados arrojaron valores de chi cuadrado que confirmaron la estructura de 7 factores de la EME ( $\chi^2 = 792,9$ ,  $gl = 329$ ,  $p < ,001$ , GFI = ,924, AGFI = ,910). Sin embargo, de acuerdo con la matriz de análisis de varianzas residuales, se tuvieron que agregar al modelo 6 correlaciones entre las varianzas residuales de las variables. Con estas adiciones el modelo armonizó aún mejor con los datos ( $\chi^2 = 668,8$ ,  $gl = 323$ ,  $p = ,400$ , GFI = ,93, AGFI = ,921) y contribuyó a una mejora significativa del modelo inicial (la diferencia entre chi -cuadrado = 124,1  $gl = 6$ ,  $p < 0,001$ ). En general, los resultados mostraron según los

autores que la EME tiene niveles de consistencia interna satisfactorios, así como altos índices de estabilidad temporal.

Para evaluar la evidencia de confiabilidad mediante la consistencia interna de la EME, este fue aplicado a 62 estudiantes universitarios masculinos y femeninos, con un promedio de 18,71 años de edad. Los autores emplearon el Coeficiente Alfa de Cronbach, cuyo valor fue de ,80; encontraron, además, altos índices para la estabilidad temporal al realizar el test- retest después de un lapso de un mes, encontrando un valor de ,75.

### **Evidencias de validez y confiabilidad de la versión original traducida al español**

La escala fue traducida al idioma español mediante un proceso de *parallel back translation* (Núñez et al., 2005). En principio, la Escala de Motivación Educativa (EME-E), fue aplicada a una muestra de 10 estudiantes de educación superior con el propósito de realizar los últimos ajustes al instrumento. Posteriormente, para estimar la evidencia de validez basada en la estructura interna realizaron un análisis factorial confirmatorio.

Así mismo, fue aplicada a un total de 636 estudiantes universitarios, compuesta por 430 mujeres y 206 hombres y la edad promedio fue igual a 21,7 años, y para evaluar la estabilidad temporal se utilizó una segunda muestra de 53 estudiantes. Los resultados del análisis factorial confirmaron la estructura de los siete factores correlacionados propuesta en el instrumento original, presentó un Chi cuadrado significativo ( $\chi^2=1199,75$ ,  $df= 329$ ,  $p<,001$ ), con el GFI= ,87, el NFI= ,85, el IFI= ,89, el CFI= ,89, el RMSEA= ,06 y el SRMR= ,06.

Al igual que en la versión original se utilizaron interacciones entre los errores estandarizados para ajustar el modelo, añadiéndose diez interacciones para el nuevo análisis, los resultados mostraron mejor ajuste del modelo, GFI= ,91, NFI= ,90, IFI= ,93, CFI= ,93, RMSEA= ,05 y un SRMR= ,05, el chi cuadrado siguió mostrándose significativo ( $\chi^2=883,96$ ).



Los pesos factoriales fueron estadísticamente significativos ( $p < ,01$ ), estableciéndose que el instrumento EME-E presentaba validez basada en la estructura interna.

La evidencia de confiabilidad basada en la consistencia interna, la estimaron los autores con el Coeficiente Alfa de Cronbach, encontrando para las sub-escalas valores comprendidos entre ,76 y ,84 destacando una consistencia interna apropiada. Así también, se encontró una buena estabilidad temporal en un periodo de siete semanas con una correlación test-retest entre ,69 y ,87.

### **Evidencias de Validez y confiabilidad de la versión en español (EME-E) en el contexto latinoamericano (Paraguay)**

Núñez et al. (2006), en una muestra de 411 estudiantes universitarios (185 hombres y 226 mujeres) con una edad promedio de 21,67 años, estimaron la evidencia de validez mediante el análisis factorial confirmatorio y de las correlaciones entre las sub-escalas, consistencia interna para la confiabilidad de la EME.

El análisis confirmatorio inicial de los siete factores correlacionados que se corresponden con las siete subescalas, mostró un chi cuadrado significativo ( $\chi^2=747,719$ ,  $df=329$ ,  $p < ,01$ ), con un GFI=,88, el IFI=,90, el CFI=,90, un RMSEA=,06 y el SRMR=,05. Se realizaron cuatro interacciones y se llevó a cabo un nuevo análisis cuyos resultados mostraron un mejor ajuste del modelo, con valores de GFI=,90, IFI=,93, CFI=,93, RMSEA=,05; SRMR=,04 y un chi cuadrado significativo ( $\chi^2=625,727$ ,  $df=325$ ,  $p < ,01$ ).

La evidencia de confiabilidad fue determinada en base a la consistencia interna, para esto emplearon el Coeficiente Alfa de Cronbach de la EME. Encontraron coeficientes que situaron entre ,72 (amotivación) y ,79 (regulación introyectada), excepto en la sub-escala de regulación identificada que obtuvo un valor de ,68.

### **Evidencias de Validez y confiabilidad de la versión en el contexto nacional (EME-E)**

Paredes (2018) llevó a cabo la validación de esta versión en una muestra de 281 estudiantes que se encontraban en primer ciclo de estudios de nueve carreras de una universidad privada de Lima, la evidencia de validez basada en el contenido lo realizó por el método de criterio de jueces. Los resultados de las pruebas mostraron correspondencia de todos los ítems respecto a sus dimensiones, esto a raíz de que alcanzando un coeficiente V de Aiken de 1,00 bajo la aprobación de tres jueces expertos.

La evidencia de confiabilidad basada en la consistencia interna fue verificada en base al Coeficiente Alfa de Cronbach, mostrando un valor de ,893 para la variable en general, mientras que sus tres dimensiones obtuvieron los siguientes valores: motivación intrínseca ,909, motivación extrínseca ,818 y la amotivación con un valor de ,892; estos resultados permitieron considerar al instrumento como adecuado a excelente.

En el contexto de este estudio se utilizó la *Escala de Motivación Educativa* (EME) validada en el contexto latinoamericano (Paraguay) por Núñez et al. (2006), y por Martínez (2018) en el contexto nacional.

### **5.5.2. Cuestionario para el Estudio de la Competencia Digital del Alumnado de Educación Superior (CDAES)**

El CDAES fue elaborado por Gutiérrez et al. (2017) que tomaron como referente investigaciones similares y tras realizar un análisis exhaustivo de los principales estándares tecnológicos a nivel internacional, eligieron los desarrollados por la *International Society for Technology in Education* (ISTE).

Está conformado por seis dimensiones que se desprenden en 22 indicadores, a partir de los cuales se concretan 44 ítems. El cuestionario CDAES presenta las siguientes dimensiones:

Dimensión 1. Alfabetización tecnológica. Ítems: 1, 2 y 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 5,12 y 13.

Dimensión 2. Búsqueda y tratamiento de la información. Ítems: 14, 19, 15, 16, 17 y 18.

Dimensión 3. Pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones. Ítems: 20, 21, 22 y 23.

Dimensión 4. Comunicación y colaboración. Ítems: 24, 27, 30, 31, 32, 25, 29, 26 y 28.

Dimensión 5. Ciudadanía digital. Ítems: 33, 34, 35, 38, 36 y 37.

Dimensión 6. Creatividad e innovación. Ítems: 39, 40, 41 44, 42 y 43.

### **Evidencias de validez y confiabilidad del instrumento original**

Para estimar las evidencias de validez y confiabilidad, Gutiérrez et al. (2017) realizaron una prueba piloto con 2,038 estudiantes, 1,630 mujeres y 408 varones, matriculados en por lo menos un curso de grado en el periodo académico 2013 o 2014, la media de edad fue 21 años. La evidencia de validez basada en la estructura interna la determinaron a través de un análisis factorial exploratorio sobre factores principales con rotación normalización varimax. Para los ítems del CDAES el índice de adecuación muestral de Kaiser Meyer Olkin (KMO) consiguió un valor de ,97, reportó una correcta adecuación de los datos para desarrollar el Análisis Factorial Exploratorio. La prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ( $\chi^2=60455,720$ ,  $g.l.=946$  y  $p<,0001$ ), revelando así el buen ajuste del modelo. La solución factorial estuvo desarrollada por seis factores que se extrajeron a continuación de la rotación varimax, cuyo proceso convergió en la decimotercera iteración, los cuales manifiestan el resultado obtenido de 62,379% para la varianza total.

Gutiérrez et al. (2017) estimaron la evidencia de confiabilidad basada en la consistencia interna a partir del Coeficiente Alfa de Cronbach. Los valores obtenidos para el instrumento en

general fueron de ,896 y para las dimensiones: ,891 (alfabetización tecnológica), ,850 (búsqueda y tratamiento de la información), ,867 (pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones), ,878 (comunicación y colaboración), ,888 (ciudadanía digital) y ,925 (creatividad e innovación), estableciendo que el instrumento presentaba suficiente evidencia de confiabilidad.

### **Evidencias de validez y confiabilidad de la versión en el contexto nacional (CDAES)**

En el contexto nacional, y con una muestra de 53 estudiantes del 5to año de la especialidad Filosofía, Psicología y Ciencias Sociales, Bazán (2018) obtuvo la evidencia de validez basada en la estructura interna usando el método Item – test, que le permitió establecer que todos los ítems que conforman las subescalas del instrumento correlacionan directa y muy significativamente ( $p < ,01$ ). La puntuación total de la prueba, registró índices de correlación que superaron el valor mínimo requerido de ,20 y que oscilaron entre ,232 y ,549.

Para estimar la evidencia de confiabilidad basada en la consistencia interna, empleó el Coeficiente Alpha de Cronbach, logrando los siguientes índices: Creatividad e innovación (,769), Comunicación y colaboración (,806), Búsqueda y tratamiento de la información (,823), Pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones (,773), Ciudadanía digital (,814), Alfabetización tecnológica (,788), y Escala General (,853).

Para efectos del presente estudio, se utilizó el *Cuestionario para el Estudio de la Competencia Digital del Alumnado de Educación Superior* (CDAES), validada en el contexto nacional por Bazán (2018).

## Criterios de evaluación

A continuación, en las Tablas 4 y 5 se muestra el baremo de interpretación de las variables motivación educativa y competencias digitales respectivamente.

**Tabla 4**

*Baremo de interpretación de la variable motivación educativa y sus dimensiones.*

Dimensiones	Niveles		
	Bajo	Moderado	Alto
Motivación educativa	28 – 83	84 – 139	140 - 196
Motivación Intrínseca	12 - 35	36 - 59	60 - 84
Motivación Extrínseca	12 - 35	36 - 59	60 - 84
Amotivación	4 - 11	12 - 19	20 - 28

**Tabla 5**

*Baremo de interpretación de la variable competencias digitales y sus dimensiones.*

Dimensiones	Niveles		
	Bajo	Moderado	Alto
Competencias digitales	44 - 175	176 - 307	308 - 440
Alfabetización tecnológica	13 - 51	52 - 91	92 -130
Búsqueda y tratamiento de la información	6 - 23	24 - 41	42 - 60
Pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones	4 - 15	16 - 27	28 -40
Comunicación y colaboración	9 -35	36 - 63	64 - 90
Ciudadanía digital	6 - 23	24 - 41	42 - 60
Creatividad e innovación	6 - 23	24 - 41	42 - 60

## 5.6. Procedimiento

### 5.6.1. Coordinaciones previas

Para llevar a cabo la presente investigación, previamente se llevaron a cabo las gestiones pertinentes con las autoridades de la Universidad privada, se solicitó la autorización respectiva para su aplicación y se brindó toda la información concerniente sobre los instrumentos. Así

también, previo a la aplicación, se solicitó el permiso a los autores de los instrumentos para su utilización (ver Apéndice A).

### **5.6.2. Presentación**

La introducción se llevó a cabo con el saludo correspondiente, así también se proporcionó el nombre del investigador, una breve explicación sobre la motivación educativa y las competencias digitales en estudiantes universitarios de una universidad privada, y por último se solicitó su colaboración voluntaria (modelo de carta de presentación remitido a las autoridades, como se observa en el Apéndice B).

### **5.6.3. Consentimiento informado**

Contando con la autorización de la Universidad, se administró el consentimiento informado antes de la aplicación de los instrumentos. Se informó que la colaboración es anónima y que los datos a proveer serían tratados de forma rigurosamente confidencial; se proporcionó una cuenta de correo electrónico o número de teléfono para las consultas que requieran transmitir al investigador (ver el Apéndice C).

### **5.6.4. Condiciones de aplicación**

La aplicación de los instrumentos se hizo efectiva en los ambientes de la Universidad, fue llevado a cabo de forma colectiva por el investigador, aplicando en primer lugar la *Escala de Motivación Educativa* – EME y en segundo lugar el *Cuestionario para el Estudio de la Competencia Digital del Alumnado de Educación Superior* (CDAES), el tiempo aproximado de duración fue de 20 minutos. La aplicación de los cuestionarios se realizó en un día.

## VI. Resultados

Los resultados de este estudio se estructuran conforme a los objetivos y las hipótesis planteadas. Primeramente, se lleva a cabo un análisis descriptivo, seguidamente se explica la contrastación de la hipótesis

Para el procesamiento de la información se utilizó el software estadístico IBM SPSS Statistics 25,0, realizándose el siguiente análisis:

- Análisis descriptivo: se halló las medias, desviaciones típicas y coeficientes de variación de las variables.
- Prueba de hipótesis: para las pruebas de normalidad se utilizó el estadístico Kolmogorov Smirnov-Lilliefors, considerando que el valor del tamaño muestral fue mayor a 50. En función a los resultados obtenidos sobre la distribución de los datos del estudio se empleó el Coeficiente Producto Momento de Pearson ( $r$ ) y el estadístico no paramétrico  $Rho$  de Spearman ( $r_s$ ).

### 6.1. Análisis descriptivo

#### 6.1.1. Análisis descriptivo de la motivación

En la Tabla 6 se señala que el puntaje medio de la motivación educativa que alcanzaron los estudiantes de una universidad privada de Lima se encuentra más cercano al puntaje máximo (media = 128,21; Pmax= 195,00), es decir, que la motivación educativa tiende a presentar puntajes altos. Esta misma tendencia presentaron las dimensiones motivación intrínseca (media = 62,37; Pmax = 84) y motivación extrínseca (media = 57,63; Pmax = 84), mientras que la media de la amotivación se encuentra más cercano al puntaje mínimo (media = 8,21; Pmin = 4), evidenciando que los puntajes de la amotivación tienden a ser bajos.

Los coeficientes de variación de las dimensiones motivación intrínseca y motivación extrínseca son inferiores al 28%, estos resultados indican que los puntajes obtenidos por la muestra son homogéneos (Bisquerra, 2009), el coeficiente de variación de la dimensión amotivación fue de 65%, lo que indica que los puntajes obtenidos son heterogéneos.

**Tabla 6**

*Estadísticos descriptivos de la variable motivación educativa.*

Estadísticos	Motivación educativa	Motivación Intrínseca	Motivación Extrínseca	Amotivación
Media	128,21	62,37	57,63	8,21
Desviación estándar	28,93	17,00	14,72	5,32
Coefficiente de variación	22,6%	27,3%	25,6%	64,8%
Valor mínimo	59	15	14	4
Valor máximo	195	84	84	28

En la Tabla 7 se observa que el 41,4% de los estudiantes presentaron un nivel de motivación educativa alto, poco más del 50% un nivel moderado y el 8% restante un nivel bajo. Respecto a las dimensiones, se encontró que los estudiantes presentaron un nivel alto de motivación intrínseca (63,2%), mientras que en la motivación extrínseca predominó el nivel moderado (51,7%), es importante resaltar que el 75,9% de los estudiantes presentó un nivel de amotivación bajo.

**Tabla 7**

*Datos de frecuencias y porcentajes de la variable motivación educativa y sus dimensiones.*

Nivel	Motivación educativa		Motivación Intrínseca		Motivación extrínseca		Amotivación	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Bajo	7	8,0%	5	5,7%	4	4,6%	66	75,9%
Moderado	44	50,6%	27	31,0%	45	51,7%	17	19,5%
Alto	36	41,4%	55	63,2%	38	43,7%	4	4,6%
Total	87	100%	87	100%	87	100%	87	100%



### 6.1.2. Análisis descriptivo de las competencias digitales

En la Tabla 8 se observa que el puntaje medio de las competencias digitales alcanzadas por los estudiantes de una universidad privada de Lima se encuentra más próximo al puntaje máximo (media = 316,13; Pmax = 419), es decir, que las competencias digitales tienden a presentar puntajes altos. Esta misma tendencia exhibieron las dimensiones alfabetización tecnológica (media = 93,10; Pmax = 125), búsqueda y tratamiento de la información (media = 44,24; Pmax = 58), pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones (media = 26,77; Pmax = 39), comunicación y colaboración (media = 65,00; Pmax = 88), ciudadanía digital (media = 43,49; Pmax = 58) y creatividad e innovación (media = 43,52; Pmax = 60).

Los coeficientes de variación de las competencias digitales y sus dimensiones son inferiores al 31% (Bisquerra, 2009), estos resultados indican que los puntajes obtenidos por la muestra son homogéneos. Se encontró, además que los valores mínimos y máximos de la variable y sus dimensiones estuvieron alejados de la media, siendo la dimensión pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones, la que obtuvo menor puntuación, y alfabetización tecnológica la mayor puntuación.

**Tabla 8**

*Estadísticas descriptivas para la variable competencias digitales y sus dimensiones.*

Dimensiones	Media	Desviación estándar	Coefficiente de variación	Valor mínimo	Valor máximo
Competencias digitales	316,13	66,317	21,0%	165	419
Alfabetización tecnológica	93,10	19,714	21,2%	47	125
Búsqueda y tratamiento de la información	44,24	10,323	23,3%	14	58
Pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones	26,77	8,073	30,2%	5	39
Comunicación y colaboración	65,00	15,649	24,1%	34	88
Ciudadanía digital	43,49	11,475	26,4%	10	58
Creatividad e innovación	43,52	11,916	27,4%	15	60

En la Tabla 9 se observa que más del 50% de los estudiantes de una universidad privada de Lima presentaron niveles altos de competencias digitales. Sin embargo, el 47,1% no logró alcanzar niveles adecuados; de ese grupo, el 44,8% presentó un nivel moderado y 2,3% un nivel bajo de competencias digitales.

Respecto a las dimensiones los estudiantes presentaron similares resultados, pues más del 50% de estos alcanzaron niveles altos, siendo el pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones la dimensión en la que los estudiantes obtuvieron menores puntajes: el 48,3% presentó niveles entre moderados y bajos, seguido de la dimensión comunicación y colaboración, dado que el 43,6% de los estudiantes también presentaron niveles entre moderados y bajos. Alrededor del 60% de los estudiantes alcanzaron niveles altos en las dimensiones alfabetización tecnológica, creatividad e innovación y ciudadanía digital. Se encontró, además, que la dimensión en la que los estudiantes obtuvieron mejores puntajes fue la búsqueda y tratamiento de la información, pues el 65,5% de estos estudiantes alcanzó niveles altos.

**Tabla 9**

*Datos de frecuencias y porcentajes de la variable competencias digitales y sus dimensiones.*

Dimensiones		Bajo	Moderado	Alto	Total
Competencias digitales	f	2	39	46	87
	%	2,3%	44,8%	52,9%	100%
Alfabetización tecnológica	f	1	35	51	87
	%	1,1%	40,2%	58,6%	100%
Búsqueda y tratamiento de la información	f	4	26	57	87
	%	4,6%	29,9%	65,5%	100%
Pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones	f	10	32	45	87
	%	11,5%	36,8%	51,7%	100%
Comunicación y colaboración	f	3	35	49	87
	%	3,4%	40,2%	56,3%	100%
Ciudadanía digital	f	6	28	53	87
	%	6,9%	32,2%	60,9%	100%
Creatividad e innovación	f	6	30	51	87
	%	6,9%	34,5%	58,6%	100%

## 6.2. Prueba de normalidad

Con el fin de establecer el uso de estadísticos paramétricos o no paramétricos se realizó el análisis de distribución de normalidad de los datos de las variables de estudio. Para ello, se utilizó el estadístico de Kolmogorov-Smirnov, pues se trabajó con una muestra mayor a 50. Los resultados muestran que la dimensión extrínseca de la variable motivación y la dimensión pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones de la variable competencias digitales presentan distribución normal ( $p \geq ,05$ ), mientras que los datos de cada una de las variables y dimensiones restantes no presentan distribución normal ( $p < ,05$ ). En función de estos valores, para estimar la correlación entre la motivación extrínseca y el pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones se empleó el Coeficiente Producto Momento de Pearson. Para estimar la correlación entre las variables y las dimensiones restantes se empleó el estadístico no paramétrico *Rho* de Spearman, según se muestra en la Tabla 10.

**Tabla 10**

*Pruebas de normalidad Kolmogorov-Smirnov para las variables motivación educativa y competencias digitales y sus respectivas dimensiones*

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
	Estadístico	gl	Sig.
Motivación	,098	87	,037
Intrínseca	,157	87	,000
Extrínseca	,082	87	,200*
Amotivación	,214	87	,000
Competencias digitales	,097	87	,041
Alfabetización tecnológica	,111	87	,010
Búsqueda y tratamiento de la información	,102	87	,025
Pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones	,086	87	,151
Comunicación y colaboración	,123	87	,002
Ciudadanía digital	,103	87	,023
Creatividad e innovación	,144	87	,000

*Nota.* Nivel de significancia  $\alpha = ,05$  o nivel de confianza = 95 %.

### 6.3. Contrastación de hipótesis

Para comprender el valor de significancia y el grado de correlación de las variables, se tomó en cuenta la interpretación de Hernández-Sampieri y Mendoza (2018).

Se presenta a continuación el análisis correlacional utilizando el Coeficiente Producto Momento de Pearson y el estadístico no paramétrico *Rho* de Spearman y de acuerdo al resultado obtenido al realizar el análisis de normalidad.

#### 6.3.1. Hipótesis general

En la Tabla 11, se muestra el análisis de correlación entre la motivación educativa y competencias digitales. Dado que el valor de  $sig = ,034 < \alpha \leq ,05$  se rechaza la hipótesis nula, es decir, que existe correlación significativa entre las variables motivación educativa y competencias digitales que presentan los estudiantes de una universidad privada de Lima. El

valor de  $r_s = -,228$  indica una correlación negativa y débil, es decir, que a mayor nivel de competencias digitales existe un menor nivel de motivación educativa y viceversa.

**Tabla 11**

*Correlación motivación educativa y competencias digitales usando el Rho de Spearman*

	Competencias digitales	
	Coefficiente de correlación	Sig. (bilateral)
Motivación educativa	-,228*	,034

*Nota.* \* La correlación es significativa en el nivel ,05 (bilateral).

### 6.3.2. Hipótesis específica 1

La Tabla 12 muestra el análisis de correlación entre la dimensión motivación intrínseca y las dimensiones de las competencias digitales. Dado que el valor de *Sig* (bilateral) fue mayor al valor de  $\alpha = ,05$  en cada una de las dimensiones, se acepta la hipótesis nula, es decir, que no existe correlación significativa entre la dimensión motivación intrínseca y las dimensiones de las competencias digitales que presentan los estudiantes de una universidad privada de Lima.

**Tabla 12**

*Correlación motivación intrínseca y las dimensiones de competencias digitales usando el Rho de Spearman*

Dimensiones	Motivación intrínseca	
	Coefficiente de correlación	Sig. (bilateral)
Alfabetización tecnológica	-,159	,140
Búsqueda y tratamiento de la información	-,071	,514
Pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones	-,177	,100
Comunicación y colaboración	-,160	,139
Ciudadanía digital	-,144	,184
Creatividad e innovación	-,162	,135

### 6.3.3. Hipótesis específica 2

En la Tabla 13 se presenta el análisis de correlación entre la dimensión motivación extrínseca y las dimensiones de las competencias digitales. Se encontró una correlación negativa débil (*Sig.* < ,05) entre la motivación extrínseca y las dimensiones alfabetización tecnológica ( $rs = -,231$ ) y ciudadanía digital ( $rs = -,243$ ). Presenta correlación negativa débil y muy significativa (*Sig.* < ,01) con las dimensiones comunicación y colaboración ( $rs = -,348$ ), creatividad e innovación ( $rs = -,346$ ) y pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones ( $r = -,318$ ). No se encontró correlación entre la motivación extrínseca y la búsqueda y tratamiento de la información (*Sig.*  $\geq ,5$ ).

**Tabla 13**

*Correlación motivación extrínseca y las dimensiones de competencias digitales*

Dimensiones	Motivación extrínseca		Sig. (bilateral)
	Coefficiente de correlación ro de Pearson	Coefficiente de correlación Rho de Spearman	
Alfabetización tecnológica		-,231*	,032
Búsqueda y tratamiento de la información		-,201	,062
Comunicación y colaboración		-,348**	,001
Ciudadanía digital		-,243*	,023
Creatividad e innovación		-,346**	,001
Pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones	-,318**		,003

*Nota.* \* La correlación es significativa en el nivel ,05 (bilateral).

\*\* La correlación es muy significativa en el nivel ,01 (bilateral).

### 6.3.4. Hipótesis específica 3

En la Tabla 14 se presenta el análisis de correlación entre la dimensión amotivación y las dimensiones de las competencias digitales. Se encontró una correlación positiva débil y significativo (*Sig.* < ,05) entre la amotivación y la dimensión creatividad e innovación ( $rs =$

,213) y una correlación positiva muy débil y muy significativa ( $Sig. < ,01$ ) con las dimensiones pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones ( $rs = ,290$ ) y comunicación y colaboración ( $rs = ,311$ ). No se encontró correlación entre la amotivación y las dimensiones alfabetización tecnológica, búsqueda y tratamiento de la información y ciudadanía digital ( $Sig. \geq ,05$ ).

**Tabla 14**

*Correlación amotivación y las dimensiones de competencias digitales*

Dimensiones	Amotivación	
	Coefficiente de correlación	Sig. (bilateral)
Alfabetización tecnológica	,139	,198
Búsqueda y tratamiento de la información	,182	,092
Pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones	,290**	,006
Comunicación y colaboración	,311**	,003
Ciudadanía digital	,198	,066
Creatividad e innovación	,213*	,047

*Nota.* \* La correlación es significativa en el nivel ,05 (bilateral).

\*\* La correlación es muy significativa en el nivel ,01 (bilateral).

#### **6.4. Análisis complementario**

Con el fin de enriquecer los resultados de la investigación a continuación, se presenta el nivel de motivación educativa y competencias digitales teniendo en cuenta el sexo de los estudiantes.

En la Tabla 15, se muestra la distribución de frecuencias de los niveles de la motivación educativa según el sexo de los estudiantes de una universidad privada, se observa que un mayor porcentaje de estudiantes del sexo masculino presenta un nivel alto (48,2%) y una mayor concentración de sexo femenino en el nivel moderado (58,1%).

**Tabla 15**

*Frecuencias y porcentajes de la variable motivación educativa según sexo.*

	Nivel	Sexo				Total	
		Femenino		Masculino		f	%
		f	%	f	%		
Motivación educativa	Bajo	4	12,9%	3	5,4%	7	8,0%
	Moderado	18	58,1%	26	46,4%	44	50,6%
	Alto	9	29,0%	27	48,2%	36	41,4%
Total		31	100,0%	56	100,0%	87	100,0%

En la Tabla 16, se muestra la distribución de frecuencias de los niveles de las competencias digitales según el sexo de estudiantes de una universidad privada, observándose que el nivel alto es el que presenta una mayor presencia en el grupo femenino y masculino (51,6% y 53,6%, respectivamente); así también, se observan que para el sexo femenino y masculino el nivel bajo se encuentra por debajo del 4% (3,21% y 2,3%, respectivamente).

**Tabla 16**

*Frecuencias y porcentajes de la variable competencias digitales según sexo*

	Nivel	Sexo				Total	
		Femenino		Masculino		f	%
		f	%	f	%		
Competencias digitales	Bajo	1	3,2%	1	1,8%	2	2,3%
	Moderado	14	45,2%	25	44,6%	39	44,8%
	Alto	16	51,6%	30	53,6%	46	52,9%
Total		31	100,0%	56	100,0%	87	100,0%



## VII. Discusión

La discusión se desarrolla en base a los resultados obtenidos a lo largo de la investigación; para este fin en primer lugar se realiza el análisis de las implicancias de los resultados y su contrastación con estudios similares. Es importante indicar que no se encontraron reportes que vinculen las variables de estudio en estudiantes de una universidad privada; sin embargo, se han encontrado estudios realizados en estudiantes de educación superior en los que se han asociado por lo menos a una de las variables con otras. Por tanto, la contrastación se realizará mediante estudios que se relacionan de manera indirecta. En segundo lugar, se muestran las limitaciones de la investigación y por último se describe la importancia del estudio.

### **7.1. Análisis de las implicancias de los resultados obtenidos y su respectiva contrastación con estudios similares**

A partir de los resultados obtenidos, se confirma la hipótesis general, en la que se establece la existencia de relación significativa entre la motivación educativa y las competencias digitales en estudiantes en una universidad privada de Lima. Según los resultados, se pudo concluir que existe correlación significativa negativa y débil entre las variables motivación educativa y competencias digitales.

Al ser esta una relación inversa (negativa), se puede inferir que a mayor nivel de competencias digitales existiría un menor nivel de motivación educativa; entendiéndose que los estudiantes al poseer mayores competencias para el uso de herramientas tecnológicas para realizar tareas de búsqueda, identificación y evaluación de información, resolver problemas y crear productos nuevos para fines de investigación y aprendizaje podría mostrar menos estímulos en su conducta para lograr una meta u objetivo académico. Sin embargo, esta relación es débil, por lo tanto, de ser el caso, no necesariamente elevados niveles de competencia digital

favorecerían o limitarían la motivación educativa de los estudiantes; y de igual forma la motivación educativa para con las competencias digitales.

Estos resultados muestran la ausencia de vínculos entre la motivación y las competencias digitales para fines educativos, y esta carencia estaría dificultando la implementación de estrategias pedagógicas destinadas a mejorar la motivación educativa y por consiguiente los estudiantes universitarios no obtendrían las capacidades digitales que les permita responder adecuadamente a los entornos digitales implementados en la universidad.

Caso contrario con los resultados del estudio, se encontraron diversos trabajos que muestran que existe relación entre la motivación y el uso de las tecnologías digitales en un entorno educativo. Wheeler (como se cita en González, 2017) alegó que el uso de las TIC aumenta la motivación y acrecienta el entusiasmo de enseñar. Para Área (cómo se cita en Ramírez, 2020), el rol del estudiante se transforma debido a las herramientas tecnológicas, lo que se traduce como mayor motivación en el aprendizaje.

Así también, en el contexto nacional Palomino (2017), en su investigación de las TIC y la motivación educativa en el aprendizaje de estudiantes universitarios, encontró que niveles positivos de motivación aseguraba un mayor nivel de aprendizaje, concluyó también que, si no se toma en cuenta el uso de las TIC se corre el riesgo que el nivel de aprendizaje no sea el deseado. Por consiguiente, en base a estas reseñas se puede concluir que existe carencia de ciertos elementos que condicionan o contribuyen a que los estudiantes al presentar un mayor o menor estímulo en su conducta para lograr sus objetivos académicos muestren niveles inversos de competencia en el uso de las herramientas tecnológicas en su entorno educativo.

De ahí que, estudios similares mostraron que, al incorporar las TIC como herramienta de aprendizaje, estas pueden incentivar la motivación de los estudiantes para mejorar sus conocimientos y competencias, así como su influencia en las estrategias y actitudes de

aprendizaje. Para Luna y Ramos (2017), las TIC son las tecnologías de información y telecomunicaciones que gestionan y comunican información de diferentes fuentes y con distintos propósitos. y en cambio, las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento (TAC) son las herramientas tecnológicas que se utilizan para el aprendizaje dentro de un entorno educativo. Por consiguiente, esto indicaría que los estudiantes a pesar de presentar niveles adecuados de competencias digitales no necesariamente lo usarían para fines académicos.

En esa misma línea, Rodríguez et al. (2020) resaltaron la utilidad de las TAC en estudiantes de una universidad de Guayaquil, encontraron que al hacer escaso uso de estas tecnologías los estudiantes mostraron una baja competencia en el uso de las TIC; concluyendo que era resultado de la limitación de los recursos informáticos. Por lo tanto, estas evidencias en parte podrían explicar por qué los estudiantes no reportan una relación positiva entre sus niveles de competencias digitales y motivación educativa, ya que, podría darse el caso que la universidad no cuente con las TAC o las que tenga implementadas no sean las adecuadas para favorecer el proceso enseñanza-aprendizaje; en consecuencia, esta sería la causa por la que los estudiantes no usen sus competencias que permiten el uso de herramientas tecnológicas para fines educativos, y que además no se sientan estimulados en su conducta para el logro de sus metas académicas, lo que también argumentaría la relación escasa e inversa entre ambas variables.

Además, Acuña (2019) concluye que a mayor nivel del desempeño y competencia de los docentes mayor será el nivel de motivación educativa que muestren los alumnos en el aula. Para Sánchez-Girón (2018), no siempre se garantiza que un docente haga uso de las TIC para asegurar que esta favorezca el aprendizaje, ya que dependerá del conocimiento y del buen uso de estas tecnologías para obtener una mejora en el rendimiento y la motivación del estudiante. Para Sánchez y Castro (2013), los docentes (inmigrantes digitales) son los responsables de

dirigir y orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y deben conseguir las competencias digitales requeridas para acortar la brecha con los nativos digitales (estudiantes). Por tanto, es necesario capacitar a los docentes en la adquisición de competencias digitales para que desarrollen y apliquen estrategias pedagógicas y didácticas encaminadas a la producción de contenidos afines a las competencias digitales. Igualmente, Prensky (como se cita en Rodríguez et al., 2020) señala la importancia de que los docentes promuevan metodologías novedosas en base a las tecnologías de la comunicación y la información, como apoyo para que los estudiantes consigan aprendizajes significativos con contenidos que los atraigan y motiven.

Por consiguiente, en base a lo antes señalado, la relación significativa negativa y débil de las variables también podrían ser causadas por la ausencia de programas, planes o estrategias orientadas al aprovechamiento de las tecnologías digitales con el propósito de estimular la motivación educativa en los estudiantes de manera que usen sus competencias digitales en beneficio de alcanzar sus metas académicas. Considerando que, para hacer un buen uso de las herramientas de TAC y vencer los obstáculos a las metas educativas debe existir un despliegue de habilidades motivacionales, conductuales y cognitivas (Chaves & Rodríguez, 2017), y, además, contar con docentes formados en el manejo de la tecnología, para que estos a su vez empoderen a los estudiantes a optimizar y efectivizar su uso en diferentes contextos educativos (Rodríguez et al., 2020).

En resumidas cuentas, la carencia o el uso inadecuado de las TAC, ausencias de programas, planes o estrategias orientadas al aprovechamiento de herramientas tecnológicas y la brecha digital entre docentes y estudiantes, serían elementos que condicionan o contribuyen a sustentar la relación inversa de las variables de estudio. Además, explicaría la poca valoración de las nuevas generaciones hacia la universidad y en parte el motivo de deserción estudiantil.

Por otro lado, asumiendo que el rendimiento académico está asociado a la motivación educativa, tal como lo estableció Moreyra (2017), o sea, alumnos muy motivados presentan buen rendimiento. Al realizar la contrastación con estudios reportados por otros investigadores que también hicieron uso de los cuestionarios CDAES y EME, se encontraron resultados similares de asociación con las competencias digitales. En el contexto nacional, Ramírez (2021) halló una correlación positiva considerable entre las competencias digitales y rendimiento académico, de forma similar, Bazán (2018) encontró correlación de causalidad muy significativa entre el uso de las TIC y el proceso de aprendizaje, y Correa (2018) reportó que el uso didáctico de las TIC se relaciona directamente con el aprendizaje significativo en estudiantes de una universidad privada de Lima.

En el contexto internacional, Montero (2020) halló una relación estadísticamente significativa entre la competencia digital y la conducta motivada hacia la innovación educativa. Igualmente, Serna et al. (2018), al investigar sobre las herramientas digitales para mejorar la motivación y el aprendizaje en el aula universitaria, en Valencia España, concluyeron que las herramientas digitales son un factor de tipo motivacional que favorece el aprendizaje y mejora el rendimiento significativamente.

Al mismo tiempo, los resultados van en sentido contrario con lo presentado por otros investigadores. Astorga (2022) encontró ausencia de relación significativa entre el nivel de competencias digitales y el rendimiento académico de los estudiantes. Así también, Godoy (2006) reportó que los usos educativos de las competencias digitales no se relacionaban con el rendimiento académico, debido a que los estudiantes no se encuentran familiarizados con un ambiente tecnológico. Estas diferencias pueden corresponder a que, por sí mismas, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación no generan resultados educativos deseados, por lo que es necesario, usarlas mediante la incorporación de metodologías didácticas

adecuadas, esto es lo que posibilitará mejoras significativas en la praxis docente (Roblizo et al., 2015). Asimismo, podrían indicar que los estudiantes no estarían haciendo uso de las competencias digitales para las actividades educativas.

Respecto a la primera hipótesis específica, sobre la existencia de relación significativa entre la motivación intrínseca y las dimensiones de las competencias digitales en estudiantes en una universidad privada de Lima, los resultados mostraron que no existe relación entre este tipo de motivación y todas las dimensiones de las competencias digitales. Entendiéndose por esto, que los estudiantes de una universidad privada de Lima para realizar sus actividades educativas de forma voluntaria y por interés en base a su necesidad de competencia y autodeterminación no necesariamente les hará falta poseer competencias que le permitan usar las herramientas tecnológicas digitales para el desarrollo de tareas y entornos educativos (Deci & Ryan, 1985, Ng, 2012).

En base a este análisis, se podría suponer que los estudiantes no cuentan con herramientas TIC y TAC necesarias y adecuadas para lograr aumentar la motivación e interés hacia estas con la intención de favorecer el proceso enseñanza-aprendizaje y lograr el objetivo deseado (Roig-Vila, 2020), y que estos logros estarían determinados solo por voluntad e interés por estudiar.

Referente a la segunda hipótesis específica, al presumir que existe relación significativa entre la motivación extrínseca y las dimensiones de las competencias digitales en estudiantes en una universidad privada de Lima, los resultados mostraron la existencia de una relación significativa, negativa y débil con las dimensiones alfabetización tecnológica, pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones, comunicación y colaboración, ciudadanía digital y creatividad e innovación. Esto significaría que el comportamiento del estudiante que está regulado por fuentes de control externas, estaría escasamente afectado de forma inversa

por sus competencias técnicas y operativas para utilizar las TIC en relación a sus habilidades de pensamiento y toma de decisiones informadas, al utilizar medios y entornos digitales para comunicarse y trabajar de forma colaborativa, comprender los asuntos humanos, culturales y sociales con la práctica de conductas legales y éticas y mostrar pensamiento creativo para desarrollar innovaciones utilizando las tecnologías digitales (Deci & Ryan, 1985, Ng, 2012).

En cuanto a la tercera hipótesis específica, al presumir que existe una relación significativa entre la amotivación y las dimensiones de las competencias digitales en estudiantes en una universidad privada de Lima, los resultados mostraron la existencia de una relación muy significativa y positiva débil con las dimensiones de pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones, comunicación y colaboración, y creatividad e innovación. Esto indica que el comportamiento de los estudiantes, al no percibir una relación entre sus acciones y los resultados obtenidos, estaría escasamente afectado de forma directa por sus competencias técnicas y operativas en relación a sus habilidades de pensamiento y toma de decisiones informadas al utilizar medios y entornos digitales para comunicarse y trabajar de forma colaborativa, y mostrar pensamiento creativo para desarrollar innovaciones utilizando las tecnologías digitales.

También, los resultados mostraron que no existe relación entre la amotivación y las dimensiones alfabetización tecnológica, búsqueda y tratamiento de la información y ciudadanía digital. Entendiéndose por esto que, el comportamiento de los estudiantes al no percibir una relación entre sus acciones y los resultados obtenidos, no tiene relación con sus competencias técnicas y operativas para utilizar las TIC en entornos digitales, gestionar la información y comprender los asuntos humanos, culturales y sociales, además de practicar conductas legales y éticas relacionados con las TIC.

Los resultados descriptivos mostraron que el 41% de los estudiantes de una universidad privada de Lima presentan nivel alto de motivación educativa, el 51% un nivel moderado y el 8% restante un nivel bajo de motivación educativa, Además, se observó que la media está más próxima al valor máximo, este resultado permite inferir que estos estudiantes tendría la energía, persistencia y dirección que estimulan sus conductas destinadas a lograr una meta u objetivo en el ámbito educativo (Deci & Ryan, 2000). Con estos resultados es importante preguntarse qué tipo de motivación se está mostrando para la muestra de estudio, determinar la dimensión dominante para un análisis más exacto.

En contraste con algunos estudios en el contexto nacional, los resultados se complementan con lo reportado por Montesinos (2019) que, en su estudio sobre la relación entre la autoeficacia

mica y la motivación, encontró que casi el total de su muestra presentó motivación educativa entre moderada y alta. Del mismo modo, Castillo (2018) y Paredes (2018) encontraron valores muy semejantes para los niveles de la motivación educativa. Además, Castillo encontró valores muy bajos para la amotivación, mientras que Paredes obtuvo un valor nulo para esa dimensión. Es decir, estos trabajos ponen en evidencia coincidencias de los reportes de la motivación educativa entre los niveles moderada y alta, y valores mínimos para el nivel bajo, lo que podría probar que los estudiantes se muestran estimulados, denotando una conducta deseada para lograr una meta u objetivo académico.

El análisis de las dimensiones permitió una mejor comprensión de la motivación educativa de los estudiantes, los resultados mostraron un nivel de motivación intrínseca alto, esto quiere decir que poseen un adecuado y claro entendimiento de las razones intrínsecas para lograr sus objetivos a nivel educativo, realizan actividades educativas de forma voluntaria y por interés en la propia actividad motivados por la necesidad de competencia y



autodeterminación; en consecuencia, se tratan de estudiantes motivados con el estudio (Deci & Ryan, 2000). Estos resultados coinciden en el contexto nacional con Castillo (2018) y por Paredes (2018), en sus estudios respectivamente reportaron una motivación intrínseca alta; y en el contexto internacional, Medina (2020) también encontró niveles altos de motivación intrínseca.

Por otro lado, los reportes sobre la dimensión motivación extrínseca mostraron estudiantes con predominio del nivel moderado, esto evidencia que hay un porcentaje de estudiantes con un aceptable nivel de motivación, lo que podría estar relacionado con agentes externos, en términos generales se trata de estudiantes que demuestran un potencial educativo adecuado. Estos resultados en contraste con el contexto nacional, se asemejan con lo reportado por Paredes (2018), que en su estudio presentó índices de nivel moderado para la motivación extrínseca. Sin embargo, no coincide con Castillo (2018), quien reportó una motivación extrínseca alta. Así también, en el contexto internacional no coincide con los resultados obtenidos por Medina (2020) que encontró niveles altos de motivación extrínseca. Estas diferencias, relacionadas con el comportamiento de los estudiantes, sugieren que dicho comportamiento está motivado intrínsecamente hacia un propósito específico, lo que implica un valor instrumental significativo en el contexto educativo.

Además, los resultados respecto a la dimensión amotivación mostraron que el 76% de estudiantes presentó un nivel bajo, en base a este valor se puede concluir que son muy pocos los estudiantes que muestran un nivel pobre de motivación en relación a sus objetivos y metas, inclusive por el placer de aprender cosas nuevas, y con características de pasividad y alienación. La amotivación al estar asociada positivamente con el abandono estudiantil y permitir predecirlo a futuro (Vallerand et al., 1989), y en base a los resultados se puede predecir sobre la muestra una baja deserción de estudiantes. Al contrastar los resultados alcanzados con

otros estudios a nivel nacional, se observa que coincide con Paredes (2018) que reportó que el 99,2% de su muestra presentó escasez de amotivación, pero no coincide con Castillo (2018), quien reportó que el 54,6% de los estudiantes de su muestra presentó niveles altos de amotivación. A nivel internacional se tuvieron resultados similares, Medina (2020) que reportó amotivación con predominio de nivel bajo.

Asimismo, en los resultados descriptivos de las competencias digitales, se halló que el 52.9% de estudiantes presentó niveles altos y el 44,8% niveles moderados. Al comparar la similitud de los hallazgos obtenidos dentro del contexto nacional, se observa en la investigación realizada por Ramírez (2021) cierta aproximación con los resultados en el nivel alto (46%); también, se encontró valores semejantes como los reportados por Carrión (2020) para el nivel moderado (53.6%), y los de Bazán (2018) que reportó 47.2% de nivel moderado de competencias digitales. Por otra parte, Dueñas et al. (2022) reportaron valores altos de competencias digitales (85,7%). Por el lado del contexto internacional, Montero (2020), percibió un 49% para nivel alto y medio en competencias digitales. También, los resultados tienen similitud con el presente trabajo, lo que comprobaría la validez del instrumento, ya que se utilizó el mismo en todos los casos (CDAES).

Además, para las dimensiones de las competencias digitales se observó también predominio de niveles altos, los valores hallados para las dimensiones alfabetización tecnológica, búsqueda y tratamiento de la información, pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones, comunicación y colaboración, ciudadanía digital y para la dimensión creatividad e innovación estuvieron por encima del 50%. Por otro lado, la media de la variable competencias digitales y todas sus dimensiones se mostraron más cercanos al valor máximo, por lo que en base a los valores obtenidos se puede sostener, que la mayor parte de estudiantes de una universidad privada de Lima tienden a presentar un nivel adecuado de

competencias para el uso de herramientas tecnológicas para realizar tareas de búsqueda, identificación y evaluación de información, resolver problemas y crear productos nuevos para fines de investigación y aprendizaje. Se trata de alumnos con buenas competencias digitales para el estudio.

Al comparar la similitud de los hallazgos obtenidos dentro del contexto nacional, en la investigación realizada por Ramírez (2021), se observan ciertas diferencias en los valores alcanzados por las dimensiones en el nivel alto, 37% para la alfabetización tecnológica, 42% en búsqueda y tratamiento de la información, 48% en pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones, 33% en comunicación y colaboración, 48% en ciudadanía digital y 46% en creatividad e innovación.

En relación a los hallazgos descriptivos de las variables de estudio, se observa que los valores de los niveles (bajo, moderado y alto) se aproximan a los reportados por los investigadores antes mencionados; sin embargo, también es importante indicar que existen diferencias no muy marcadas, pero sí evidentes, las que podrían recaer en el baremo utilizado por cada investigador, se observa que los valores asignados a los niveles alto, moderado y bajo son diferentes en varios de los casos presentados para la comparación.

## **7.2. Limitaciones**

Una de las limitaciones más relevantes que tuvo este trabajo fue que, a pesar de haber realizado una búsqueda exhaustiva en las bases de datos Google Académico, Alicia, Renati, EBSCO, Dialnet, Redalyc, Scielo y TDX. Repositorios de universidades nacionales (Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle y Universidad Nacional Mayor de San Marcos) y particulares (Universidad Privada Antenor Orrego, Universidad San Martín de Porres, Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad San Ignacio de Loyola y Universidad Marcelino Champagnat), no se pudo contar con antecedentes de tipo nacional e

internacional que relacionen de forma directa las dos variables de estudio, logrando encontrar solo trabajos de investigación con las variables motivación educativa y competencias digitales, pero con diferentes tipos y diseño de investigación, y aplicado a diferente muestra o población (docentes y estudiantes de nivel secundario). De manera que ha repercutido en que no se pudo contar con evidencias empíricas que permitan indicar las diferencias y semejanzas de este trabajo con otros estudios que se hayan llevado a cabo anteriormente.

En el presente estudio el tipo de muestreo utilizado fue no probabilístico, lo que imposibilita generalizar los resultados de la investigación a otras poblaciones (Hernández et al., 2018).

Otro aspecto limitante a considerar es que no hay políticas que contribuyan con el desarrollo de investigaciones de este tipo, por ejemplo, convenios entre universidades que promuevan de forma efectiva los permisos administrativos y poder tener acceso a las muestras de estudio.

### **7.3. Importancia**

El presente estudio es importante porque los resultados obtenidos ofrecen información actualizada a la comunidad científica sobre la relación que existe entre la motivación educativa y las competencias digitales, destacando además la importancia de la motivación educativa y las competencias digitales en un entorno educativo, puesto que, es necesario que deba ser adquirido tanto por estudiantes como docentes. De esta forma, se podrá implementar a futuro estrategias para que los estudiantes incrementen su motivación educativa y desarrollen las competencias digitales para fines educativos, que contribuya en el logro de aprendizajes, generación de conocimientos y la gestión educativa a nivel universitario.

## VIII. Conclusiones

1. Existe correlación significativa negativa y débil entre las variables motivación educativa y competencias digitales en estudiantes de una universidad privada de Lima, es decir, a mayor nivel de competencias digitales existiría un menor nivel de motivación educativo. Sin embargo, esta relación es débil, por lo tanto, de ser el caso, no necesariamente elevados niveles de competencia digital favorecerían o limitarían la motivación educativa de los estudiantes; y, de igual forma, la motivación educativa para con las competencias digitales.
2. No existe relación significativa entre la dimensión motivación intrínseca y las dimensiones de las competencias digitales en estudiantes de una universidad privada de Lima.
3. Se encontró una correlación significativa negativa y débil entre la motivación extrínseca y las dimensiones alfabetización tecnológica y ciudadanía digital, y una correlación negativa débil y muy significativa con las dimensiones comunicación y colaboración, creatividad e innovación y pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones. No se encontró correlación entre la motivación extrínseca y la búsqueda y tratamiento de la información.
4. Se encontró una correlación positiva débil y significativo entre la amotivación y la dimensión creatividad e innovación, y una correlación positiva muy débil y muy significativa con las dimensiones pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones y comunicación y colaboración. No se encontró correlación entre la amotivación y las dimensiones alfabetización tecnológica, búsqueda y tratamiento de la información y ciudadanía digital.

## IX. Recomendaciones

1. Plantear futuros estudios que aborden la influencia de la variable tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) con las variables de estudio, el objetivo será conocer de qué forma se relacionan con estas tecnologías y conocer su influencia en el proceso formativo y pedagógico de los estudiantes.
2. En cuanto a la población, se propone ampliar esta investigación considerando una muestra constituida por docentes y estudiantes, lo que permitirá constatar los niveles de competencias digitales y de motivación educativa. Estos resultados podrán ser de ayuda en la implementación de planes o estrategias orientadas a integrar las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento a los procesos enseñanza-aprendizaje de forma exitosa.
3. También, sobre la población, se recomienda ampliar esta investigación para medir las variables estudiadas en una muestra conformada por docentes, con el objetivo de conocer la capacidad de responder efectivamente en formar de manera instrumental y didáctica a los estudiantes para el aprovechamiento de los recursos digitales.
4. Considerar el diseño de nuevos instrumentos para las variables de estudio, que se construyan en función de la realidad y las características socioculturales del Perú.
5. Actualizar o construir un nuevo instrumento para medir competencias digitales en estudiantes universitarios.
6. Se sugiere emplear un muestreo probabilístico que posibilite la extrapolación de los resultados a otras poblaciones, con el propósito de fortalecer la validez externa.

## Referencias

- Acuña, W. (2019). *El desempeño docente y la motivación académica en los estudiantes de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas 2018* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la UCV.  
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/31256>
- Albán, J. (2017). *Eficacia del programa preventivo y motivacional en el rendimiento académico, la motivación por los estudios, el consumo de alcohol, en los estudiantes de la Escuela de Psicología de la Universidad Técnica de Babahoyo, Provincia de Los Ríos, Ecuador* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Cybertesis. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/6958>
- Álvarez, L., Núñez, J., Hernández, J., Gonzalez, J., & Soler, E. (1998). Componentes de la Motivación: Evaluación e Intervención Académica. *Aula Abierta*, 1(71), 91-120.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45423>
- Araneda, P., Severin, C., Hojman, V., & Verdugo, P. (2016). *Estudio Desarrollo Matriz HTPA y Evaluación de Habilidades TIC para el Aprendizaje (SIMCE TIC): Informe final*. Encargado por Ministerio de Educación de Chile y UNESCO/OREALC.  
<http://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/310>
- Astorga, J. (2022). *Relación entre la alfabetización digital y el rendimiento académico en cursos vía remota en estudiantes de enfermería de una Universidad privada* [Tesis de maestría, Universidad Finis Terrae]. Repositorio de la UFT.  
<https://repositorio.uft.cl/xmlui/handle/20.500.12254/3228>
- Barroso, J., Cabero, J., & Gutiérrez, J. (2018). La producción de objetos de aprendizaje en realidad aumentada por estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(79), 1261-1283.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6012022.pdf>

- Bazán, E. (2018). *Influencia del uso de las TIC en el aprendizaje de la asignatura seminario de tesis en estudiantes de la FACEDU – UNT 2016* [Tesis de maestría, Universidad Privada Antenor Orrego]. Repositorio de la UPAO.  
<https://hdl.handle.net/20.500.12759/4115>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(3), 1-16.  
<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf>
- Carrión, R. (2020). *Uso de las tac y su relación Con las competencias Digitales en estudiantes de Educación de una universidad Pública* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio de la UPCH.  
<https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/7801>
- Castillo, E. (2018). *La inteligencia emocional y su relación con la motivación educativa de los estudiantes de ingeniería del segundo ciclo de la Universidad Privada del Norte* [Tesis de maestría, Universidad José Carlos Mariátegui]. Repositorio de la UJCM.  
<http://repositorio.ujcm.edu.pe/handle/20.500.12819/521>
- Chaves, E., & Rodríguez, L. (2017). Aprendizaje autorregulado en la teoría sociocognitiva: Marco conceptual y posibles líneas de investigación. *Ensayos Pedagógicos*, 12(2), 47-71. <http://dx.doi.org/10.15359/rep.12-2.3>
- Ley N.º 30220. Ley Universitaria (8 de julio de 2014).  
<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118482-30220>
- Cornell University, INSEAD & WIPO (2018), *The Global Innovation Index 2018: Energizing the World with Innovation*.  
[https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/en/wipo\\_pub\\_gii\\_2018.pdf](https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/en/wipo_pub_gii_2018.pdf)



- Correa, M. (2018). *Uso didáctico de las TIC y el aprendizaje significativo en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2018* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la UCV.  
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/27505>
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social y el Bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68 – 78.  
[http://www.davidtrotzig.com/uploads/articulos/2000\\_ryandeci\\_spanishampsych.pdf](http://www.davidtrotzig.com/uploads/articulos/2000_ryandeci_spanishampsych.pdf)
- Dueñas, J., Huamani, I., & Sáenz, M. (2022). Aprender a Aprender: Teoría del aprendizaje asociada al dominio de competencias digitales en estudiantes universitarios. *Revista de Filosofía*, 39(102), 473-485.  
<https://doi.org/10.5281/zenodo.7048867>
- Durán, M., Gutiérrez, I., & Prendes, M. (2016). Certificación de la competencia TIC del profesorado universitario. Diseño y validación de un instrumento. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 527-556.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14045395008>
- Edel, R. (2009). Las nuevas tecnologías para el aprendizaje: Estado del arte. En J. Vales (Ed.), *Nuevas tecnologías para el aprendizaje* (pp. 15-28). Pearson.  
<https://www.researchgate.net/publication/301302887>
- Esteve, F., & Gisbert, M. (2013). Competencia digital en la educación superior: instrumentos de evaluación y nuevos entornos. *Enl@ce Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 10(3), 29-43.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82329477003>

- EURYDICE. (2002). *Las competencias clave: un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Eurydice.  
<https://biblioteca.marco.edu.mx/files/Educacion%20Basada%20en%20Competencias/3-Tipologia/Competencias%20Clave.pdf>
- Galindo, N., & Vela, J. (2020). *Motivación académica en tiempos de COVID-19, de estudiantes vinculados a universidades de Villavicencio: a partir de la teoría de Deci y Ryan* [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. Repositorio de la UST.  
<http://hdl.handle.net/11634/32001>
- García, A. (2011). Concepciones sobre uso de las TIC del docente universitario en la práctica pedagógica. *Anuario electrónico de estudios en Comunicación Social*, 4(2), 182-195.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4042181.pdf>
- García-Valcárcel, A., & Hernández, A. (2013). *Recursos tecnológicos para la enseñanza e innovación educativa*. Síntesis.
- Penta Analytics. (2017, 11 de julio). El 27% de ingresantes a universidades privadas abandonan su carrera en primer año de estudios. *Gestión*.  
<https://gestion.pe/tendencias/management-empleo/27-ingresantes-universidades-privadas-abandonan-carrera-primer-ano-estudios-139168>
- Gisbert, M., & Esteve, F. (2011). Digital Learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, 2011(07), 48-59.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=12904>
- Godoy, C. (2006). Usos educativos de las TIC: competencias tecnológicas y rendimiento académico de los estudiantes universitarios barineses, una perspectiva causal. *Educere*, 11(35), 661-670.  
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35603512.pdf>
- González, E. (2017). *Innovación en la enseñanza con TIC*. Qartuppi.

<http://www.qartuppi.com/2017/TIC.pdf>

González, M. (1999). *La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención* (2da Ed.). EUNSA.

González, R., Valle, A., Núñez, J., & González-Pienda, J. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8(1), 45-61.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72780104>

González, R., Valle, A., Rodríguez, S., García, M., & Mendiri, P. (2007). Programa de intervención para mejorar la gestión de los recursos motivacionales en estudiantes universitarios. *Revista española de pedagogía*, 65(237), 237-256.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2355442>

Gordo, A., & Megías, I. (2006). *Jóvenes y cultura messenger*. [versión DX Reader].

<http://www.injuve.es/sites/default/files/culturamessenger.pdf>

Grant, H., & Dweck C. (2003), Clarifying Achievement Goals and Their Impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 541-553.

[https://www.researchgate.net/publication/5995271\\_Clarifying\\_Achievement\\_Goals\\_and\\_Their\\_Impact](https://www.researchgate.net/publication/5995271_Clarifying_Achievement_Goals_and_Their_Impact)

Gutiérrez, G. (2010). Investigación básica y aplicada en psicología: tres modelos de desarrollo. *Revista Colombiana de Psicología*, 19(1), 125-132.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3641419.pdf>

Gutiérrez, J., Cabero, J., & Estrada L. (2017). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia digital del estudiante universitario. *Espacios*, 38(10), 1-16. <http://www.revistaespacios.com/a17v38n10/a17v38n10p16.pdf>

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.

- Henriquez, P., Gisbert, M., & Fernández, I. (2018) La evaluación de la competencia digital de los estudiantes: una revisión al caso latinoamericano. *Chasqui*, 1(137), 93-112.  
<https://www.redalyc.org/journal/160/16057171013/html/>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta Ed.). McGRAW-HILL.
- Hueso, A., & Cascant, J. (2012). *Metodología y Técnicas Cuantitativas de Investigación*. Universitat Politècnica de Valencia.  
<https://www.studocu.com/pe/document/universidad-tecnologica-de-los-andes/metodologia-de-la-investigacion/metodologia-y-tecnicas-cuantitativas-de-investigacion-6060/39090392>
- Iloimäki, L., Kantosalo, A., Lakkala, M., & Paavola, S. (2016). Digital competence - an emergent boundary concept for policy and educational research. *Springer*, 21, 655–679.  
[https://www.researchgate.net/publication/266824141\\_Digital\\_competence\\_-\\_an\\_emergent\\_boundary\\_concept\\_for\\_policy\\_and\\_educational\\_research](https://www.researchgate.net/publication/266824141_Digital_competence_-_an_emergent_boundary_concept_for_policy_and_educational_research)
- ISTE [The International Society for Technology in Education] (2007). *NETS for students. Second edition*. <http://www.iste.org/standards/standardsold/standardsforstudents>
- ISTE [The International Society for Technology in Education] (2016). *ISTE Standards for Students*.  
[https://cdn.iste.org/www-root/PDF/ISTE%20Standards-One-Sheet\\_Combined\\_09-2021\\_vF3.pdf](https://cdn.iste.org/www-root/PDF/ISTE%20Standards-One-Sheet_Combined_09-2021_vF3.pdf)
- Lens, W., Matos, L., & Vansteenkiste, M. (2008). El profesor como fuente de motivación de los estudiantes: Hablando del qué y del por qué del aprendizaje de los estudiantes. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 4(1), 1-9.  
[http://beta.upc.edu.pe/calidadeducativa/ridu/2008/ridu5\\_lm.pdf](http://beta.upc.edu.pe/calidadeducativa/ridu/2008/ridu5_lm.pdf)

- Luna, M., & Ramos, D. (2017). Acercamiento a las TIC y TAC en la capacitación docente. En H. Sevilla, F. Tarasow y M. Luna (Eds.), *Educación en la era digital Docencia, tecnología y aprendizaje* (pp. 181- 200). Pandora.  
<http://www.pent.org.ar/libro/educar#comprar>
- Maquillón, J., & Hernández, F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *Reifop*, 14 (1), 81-100.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3678771>
- Medina, M. (2020). *Motivación académica y procrastinación académica en estudiantes de una universidad pública de Guayaquil* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la UCV.  
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/47686>
- Míguez, M. (2010). Una estrategia didáctica alternativa en aulas universitarias de química: potenciando el proceso motivacional por el aprendizaje. *Didáctica de la química*, 21(4), 278-286.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-893X2010000400004](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2010000400004)
- Montero, I., & De Dios, M. (2004). Sobre la obra de Paul R. Pintrich: La autorregulación de los procesos cognitivos y motivacionales en el contexto educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa* 2(1), 189-196.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=857941>
- Montero, J. (2020). *Competencias digitales y actitud hacia la innovación educativa en estudiantes de ingeniería industrial de una universidad de Chimborazo* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la UCV.  
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/47687>

- Montesinos, P. (2019). *Creencias de autoeficacia académica y motivación educativa en alumnos de una Universidad Nacional* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Alicia.  
<https://www.redalyc.org/journal/916/91669671002/html/>
- Moreyra, M. (2017). *Hábitos de estudios y motivación para el aprendizaje y su relación con el nivel de logro de aprendizaje de los oficiales alumnos del diplomado en liderazgo y gestión de la batería de Artillería de la Escuela de Artillería del Ejército, año 2017*. [Tesis de maestría Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio de la UNE.  
<http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1738>.
- Mulder, M., Weigel, T., & Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-25.  
<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART6.pdf>
- Nakano, T., Garret, P., Vásquez, A., & Mija, A. (2014). La integración de las TIC en la educación superior: reflexiones y aprendizajes a partir de la experiencia PUCP. *En Blanco & Negro*, 4(2), 65-76.  
<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/8936>
- Naranjo, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058010>
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy?. *Computers & Education*, 59(3), 1065-1078.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131512001005>

- Núñez, J., Martín-Albo, J., & Navarro, J. (2005). Validación de la versión española de la Echelle de Motivation en Education. *Psicothema*, 40(3), 1-08.  
<http://www.redalyc.org/pdf/727/72717225.pdf>
- Núñez, J., Martín-Albo, J., Navarro, J., & Grijalvo, F. (2006). Validación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay. *Revista Interamericana de Psicología*, 40(3), 391-398.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28440314>
- Ocde (2005). *La definición y selección de competencias clave*.  
<http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- Padilla, J., Vega, P., & Rincon, D. (2014). Tendencias y dificultades para el uso de las TIC en educación superior. *Entramado*, 10(1), 272-295.  
<http://www.scielo.org.co/pdf/entra/v10n1/v10n1a17.pdf>
- Palomino, J. (2017). *Las TIC y la motivación académica en el aprendizaje de la matemática en estudiantes universitarios - Lima 2016*. [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la UCV.  
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/5937>
- Panadero, E., & Alonso, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20(1), 11-22.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1135755X14000037>
- Paredes, M. (2018). *Hábitos de estudio y motivación educativa en estudiantes de la Universidad ESAN* [Tesis de maestría, Universidad San Martín de Porres]. Repositorio de la USMP.  
<https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/4126>

- Pérez, A., & Delgado, Á. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Científica de Educomunicación*, 20(39), 25-34.
- Ramírez, A. (2020). *Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento como herramienta didáctica en la gestión formativa del estudiante de Medicina* [Tesis de maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio de la UCC.  
<http://hdl.handle.net/20.500.12494/20114>
- Ramírez, B. (2021). *Competencias digitales y rendimiento Académico en estudiantes de un Centro de educación técnico Productivo de la provincia de tarma* [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Centro del Perú]. Repositorio de la UNCP.  
<https://repositorio.uncp.edu.pe/handle/20.500.12894/6419>
- Ramírez, R. Soto, J., & Campos, L. (2020). Motivación educativa y hábitos de estudio en ingresantes de ciencias de la salud. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 273-279.  
<http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n1/2218-3620-rus-12-01-273.pdf>
- Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*, 23.<sup>a</sup> ed., [versión 23.6 en línea].  
<https://dle.rae.es> [7 de junio de 2023].
- Rheingold, H. (2004). *Multitudes inteligentes: la próxima revolución social*. Gedisa.
- Ricardo, C., Iriarte, F., Said, E., Ballesteros, B., Jabba, D., Manotas, E., & Astorga, C. (2017). *Las TIC en Educación Superior: Experiencias de innovación*. Universidad del Norte.
- Roblizo, M., Sánchez, C., & Cózar, R. (2015). El reto de la competencia digital en los futuros docentes de infantil, primaria y secundaria: los estudiantes de grado y máster de educación ante las TIC. *Prisma Social*, (15), 254-295.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=353744533008>
- Rodríguez, E. Molina, R., & Santos L. (2020). El recurso didáctico de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones por parte de los estudiantes de la educación superior. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(16), 1-23.



<https://doi.org/10.46377/dilemas.v35i1.2237>

Roig-Vila, R. (2020). *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas*. Octaedro.

Salgado-Lévano, C. (2018). *Manual de investigación: Teoría y práctica para hacer la tesis según la metodología cuantitativa*. Universidad Marcelino Champagnat.

Sanabria, A., & Hernández, C. (2011). Percepción de los estudiantes y profesores sobre el uso de las tic en los procesos de cambio e innovación en la enseñanza superior. *Revista de Psicología Alona*, 1(29), 273-290.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3796974>

Sánchez-Girón, M. (2018). *El impulso de la motivación del alumnado a través del uso de las TIC en la clase de francés* [Tesis de maestría, Universidad de La Laguna]. Repositorio de la ULL.

<http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/10914>

Sánchez, A., & Castro, D. (2013), Cerrando la brecha entre nativos e inmigrantes digitales a través de las competencias informáticas e informacionales. *Apertura*, 13(19), 6-15.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68830444002>

Serna, E., Vericat, J., González, G., Mauricio, M., & San-Miguel, T. (2018). Material multimedia para aumentar la motivación y el aprendizaje en el aula universitaria. *Universitat Politècnica de València*, 81-90.

<http://hdl.handle.net/10251/112449>

Silva, J. (2012), Estándares TIC para la Formación Inicial Docente: una política pública en el contexto chileno. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(7), 1-6.

<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/962/963>

- Stover, J., Bruno, F., Uriel, F., & Fernández, M. (2017), Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica Perspectivas en Psicología. *Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 4(2), 105-115. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483555396010>
- Unesco. (1998, 5–9 de octubre). *La educación superior en el siglo XXI* [Conferencia]. Conferencia Mundial sobre la educación superior. Paris. Francia.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345_spa)
- Unesco. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Ediciones del Imbunche.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224559?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-66fc9cc6-a90b-4faf-858b-0d5052497030>
- Vallerand, R., Blais, M., Briere, N., & Pelletier, L. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal Of Behavioural Science Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 21, 323-349.  
[https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1989\\_VallerandBlaisBrierePelletier\\_CJBSRCSC.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1989_VallerandBlaisBrierePelletier_CJBSRCSC.pdf)
- Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Briere, N., Senécal, A., & Vallières, E. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.  
[http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1992\\_VallerandPelletierBlaisBriere\\_EPM.pdf](http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1992_VallerandPelletierBlaisBriere_EPM.pdf)
- Viale, H. (2014). Una aproximación teórica a la deserción estudiantil universitaria. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 8(1), 61-75.  
<https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/366/346>

Weiner, B. (2010). The Development of an Attribution-Based Theory of Motivation: A History of Ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), 28-36.

<https://doi.org/10.1080/00461520903433596>

Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa* (11va Ed.). Prentice.

Zuñiga, M., & Brenes, M. (2011). *Estándares de Desempeño de estudiantes en el aprendizaje con tecnologías digitales*. <https://bit.ly/2KZMrkv>

1	FACULTAD	No aplica
2	ESCUELA	Escuela de Posgrado
3	ÁREA RESPONSABLE:	Centro de Investigación de la Escuela de Posgrado
4	APELLIDOS Y NOMBRES DEL RESPONSABLE	SALGADO LÉVANO, ANA CECILIA
5	<input checked="" type="checkbox"/> Tesis <input type="checkbox"/> Trabajo de investigación <input type="checkbox"/> Trabajo de suficiencia profesional	MOTIVACIÓN EDUCATIVA Y COMPETENCIAS DIGITALES EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA
6	AUTOR DEL DOCUMENTO	DUEÑAS GREGORIO, LUIS ALBERTO
7	ASESOR	VEGA GUEVARA, MILUSKA ROSARIO
8	SOFTWARE PARA DETERMINAR LA SIMILITUD	TURNITIN
9	FECHA DE RECEPCIÓN DEL DOCUMENTO	27/10/2023
10	FECHA DE APLICACIÓN DEL SOFTWARE PARA DETERMINAR LA SIMILITUD	17/11/2023
11	PORCENTAJE MÁXIMO PERMITIDO, SEGÚN EL PROTOCOLO PARA LA EL USO DEL SOFTWARE	20%
12	PORCENTAJE DE SIMILITUD ENCONTRADO	16%
13	CONCLUSIÓN	El documento presentado no supera el índice de similitud permitido en la Universidad Marcelino Champagnat, según el Protocolo para el Uso del Software.
14	FECHA DEL INFORME	17/11/2023



**Dra. Ana Cecilia Salgado Lévano**

Coordinadora del Centro de Investigación  
de la Escuela de Posgrado