

**UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN**  
**ESCUELA DE POSGRADO**



**T E S I S**

**Relación entre el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y la percepción de la motivación académica en los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, Pasco – 2025**

**Para optar el grado académico de maestro en:**  
**Docencia en el Nivel Superior**

**Autor:**

**Bach. Lizbeth Natividad ROQUE CHUQUILLANQUI**

**Asesor:**

**Mag. Eduardo Marino PACHECO PEÑA**

**Cerro de Pasco – Perú – 2026**

**UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN**  
**ESCUELA DE POSGRADO**



**T E S I S**

**Relación entre el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y la percepción de la motivación académica en los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, Pasco – 2025**

**Sustentada y aprobada ante los miembros del jurado:**

---

**Dr. Ulises ESPINOZA APOLINARIO**  
**PRESIDENTE**

---

**Mg. Jorge BERROSPI FELICIANO**  
**MIEMBRO**

---

**Mg. Shuffer GAMARRA ROJAS**  
**MIEMBRO**



Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión  
Escuela de Posgrado  
Unidad de Investigación

**INFORME DE ORIGINALIDAD N° 007-2026- DI-EPG-UNDAC**

La Unidad de Investigación de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, ha realizado el análisis con exclusiones en el Software Turnitin Similarity, que a continuación se detalla:

Presentado por:  
**Lizbeth Natividad ROQUE CHUQUILLANQUI**

Escuela de Posgrado:  
**MAESTRÍA EN DOCENCIA EN EL NIVEL SUPERIOR**

Tipo de trabajo:  
**TESIS**

TÍTULO DEL TRABAJO:  
**"RELACIÓN ENTRE EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TIC) Y LA PERCEPCIÓN DE LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA "GAMANIEL BLANCO MURILLO", PASCO - 2025"**

**ASESOR (A):** Mg. Eduardo Marino PACHECO PEÑA

Índice de Similitud:  
**23%**

Calificativo  
**APROBADO**

Se adjunta al presente el informe y el reporte de evaluación del software similitud.

Cerro de Pasco, 19 marzo del 2026



**DOCUMENTO FIRMADO DIGITALMENTE**  
**Dr. Jacinto Alejandro ALEJOS LOPEZ**  
**DIRECTOR**

## **DEDICATORIA**

Dedico este trabajo a mi amada familia, fuente inagotable de amor, paciencia y fortaleza. A mis padres, por su ejemplo de esfuerzo y valores; a mi esposo, por su comprensión, apoyo y aliento en cada etapa de este camino académico; y a mis hijos, quienes son mi inspiración diaria y motivo de superación constante. Cada logro alcanzado refleja su presencia en mi vida y el amor que me impulsa a seguir creciendo.

## **AGRADECIMIENTO**

Agradezco profundamente a Dios por brindarme salud, sabiduría y perseverancia para culminar esta meta. A mi familia, por su cariño, comprensión y apoyo incondicional durante el desarrollo de esta investigación. Extiendo mi gratitud a los docentes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo” por su orientación académica, y a mis compañeros y amigos por compartir experiencias y conocimientos que enriquecieron este proceso. Este logro pertenece también a todos ellos.

## RESUMEN

El presente trabajo de investigación tuvo como finalidad determinar la relación entre el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y la percepción de la motivación académica en los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, ubicada en el distrito de Yanacancha, provincia y región Pasco, durante el año 2025. El estudio correspondió a una investigación de tipo básica, con enfoque cuantitativo y nivel relacional. En el aspecto metodológico, se empleó un diseño correlacional de corte transversal, que permitió analizar la asociación entre las variables de estudio sin manipulación intencional de las mismas. La población estuvo conformada por 322 estudiantes de tres programas de estudio; la muestra estuvo integrada por 120 estudiantes del programa de Educación Primaria, seleccionados mediante muestreo no probabilístico de tipo intencional. Para la recolección de datos se aplicaron dos cuestionarios tipo Likert de cinco puntos, uno para cada variable, previamente validados por juicio de expertos y con adecuados niveles de confiabilidad. Los datos obtenidos fueron procesados mediante estadística descriptiva, utilizando frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central y dispersión. La prueba de normalidad Kolmogorov–Smirnov evidenció distribución normal en ambas variables, por lo que se empleó el coeficiente de correlación  $r$  de Pearson para la contrastación de la hipótesis. Los resultados demostraron la existencia de una relación positiva, significativa y de magnitud alta entre el uso de las TIC y la percepción de la motivación académica ( $r = 0.685$ ;  $p < 0.001$ ). Se concluyó que un mayor uso de las TIC se asoció con mayores niveles de motivación académica percibida en los estudiantes evaluados.

**Palabras clave:** Tecnologías de la Información y Comunicación, motivación académica, educación superior pedagógica, aprendizaje, estudiantes.

## ABSTRACT

The present research aimed to determine the relationship between the use of Information and Communication Technologies (ICT) and the perception of academic motivation among students of the Public Higher Pedagogical Education School “Gamaniel Blanco Murillo,” located in the district of Yanacancha, province and region of Pasco, during the year 2025. The study corresponded to basic research, with a quantitative approach and a relational level. From a methodological perspective, a cross-sectional correlational design was employed, which allowed for the analysis of the association between the study variables without intentional manipulation. The population consisted of 322 students from three academic programs, while the sample comprised 120 students from the Primary Education program, selected through non-probabilistic intentional sampling. For data collection, two five-point Likert-type questionnaires were applied, one for each variable; both instruments were previously validated by expert judgment and demonstrated adequate levels of reliability. The collected data were processed using descriptive statistics, including frequencies, percentages, measures of central tendency, and dispersion. The Kolmogorov–Smirnov normality test indicated a normal distribution for both variables; therefore, the Pearson correlation coefficient ( $r$ ) was used to test the hypothesis. The results revealed the existence of a positive, significant, and high-magnitude relationship between the use of ICT and the perception of academic motivation ( $r = 0.685$ ;  $p < 0.001$ ). It was concluded that greater use of ICT was associated with higher levels of perceived academic motivation among the students evaluated.

**Keywords:** Information and Communication Technologies, academic motivation, pedagogical higher education, learning, students.

## INTRODUCCIÓN

El presente informe tiene como objetivo presentar los resultados de la investigación titulada: **“Relación entre el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y la percepción de la motivación académica en los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública ‘Gamaniel Blanco Murillo’, Pasco – 2025”**. En el contexto actual, la educación superior enfrenta el desafío de integrar las tecnologías digitales como herramientas estratégicas para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se han convertido en recursos indispensables para dinamizar la práctica pedagógica, ampliar las oportunidades de acceso al conocimiento y promover una mayor participación de los estudiantes en su propio proceso formativo. Paralelamente, la motivación académica representa un componente esencial que se relaciona significativamente en el rendimiento, la perseverancia y el desarrollo profesional de los futuros docentes. Por ello, resulta necesario analizar cómo el uso pedagógico de las TIC puede influir de manera significativa en la motivación y el compromiso estudiantil dentro de la formación pedagógica.

Esta investigación se centra en examinar la relación entre el uso de las TIC y la percepción de la motivación académica en los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, institución emblemática de la región Pasco dedicada a la formación de docentes en los programas de Educación Inicial, Educación Primaria Intercultural Bilingüe y Educación Física. En un contexto en el que la transformación digital redefine las competencias profesionales, el desarrollo de habilidades tecnológicas y la capacidad de aprender de manera autónoma se convierten en ejes prioritarios. La motivación, entendida como la fuerza interna que impulsa el aprendizaje significativo, puede potenciarse mediante el uso adecuado de recursos tecnológicos, favoreciendo la creatividad, la participación activa y el interés sostenido por aprender.

El estudio parte de la premisa de que una integración pedagógica pertinente de las TIC no solo mejora la interacción educativa, sino que también estimula la curiosidad intelectual y el sentido de logro personal de los estudiantes. De esta manera, se espera demostrar que el uso de las TIC actúa como un mediador positivo entre los procesos de enseñanza y las actitudes motivacionales, promoviendo una formación docente más innovadora, autónoma y comprometida con las demandas del siglo XXI. Con ello, la investigación busca aportar evidencia empírica actualizada sobre la influencia del uso de las TIC en la motivación académica, brindando información relevante para directivos, docentes y responsables de políticas educativas interesados en fortalecer la calidad y pertinencia de la educación pedagógica superior en el Perú.

La tesis comprende cuatro capítulos, estructurados de acuerdo con las normas de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión:

**Capítulo I: Problema de investigación.** En este capítulo se plantean el problema general y los problemas específicos, los objetivos, la justificación y las limitaciones de la investigación.

**Capítulo II: Marco teórico.** Incluye los antecedentes, las bases teórico–científicas, la definición de términos, la formulación de hipótesis y la operacionalización de las variables de estudio.

**Capítulo III: Metodología.** Presenta el tipo, nivel y diseño de investigación, los métodos empleados, la población y muestra, las técnicas e instrumentos de recolección de datos y su validación.

**Capítulo IV: Resultados y discusión.** Contiene la descripción del trabajo de campo, la presentación de resultados mediante tablas y gráficos, el contraste de hipótesis, el análisis y la discusión de los hallazgos.

Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones, que reflejan las

principales implicancias del estudio respecto a la relación entre el uso de las TIC y la motivación académica, ofreciendo aportes concretos para mejorar las prácticas pedagógicas y fortalecer el proceso formativo de los futuros docentes en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”.

# ÍNDICE

**Página.**

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTO

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS

ÍNDICE DE FIGURAS

## CAPÍTULO I

### PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1.	Identificación y planteamiento del problema.....	1
1.2.	Delimitación de la investigación.....	5
1.3.	Formulación del problema .....	7
1.3.1.	Problema general .....	7
1.3.2.	Problemas específicos.....	7
1.4.	Formulación de objetivos.....	8
1.4.1.	Objetivo general.....	8
1.4.2.	Objetivos específicos .....	8
1.5.	Justificación de la investigación .....	9
1.6.	Limitaciones de la investigación.....	11

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO

2.1.	Antecedentes del estudio.....	14
2.2.	Bases teórico – científicas.....	20
2.3.	Definición de términos.....	116
2.4.	Formulación de hipótesis .....	118
2.4.1.	Hipótesis general.....	118
2.4.2.	Hipótesis específicas.....	118
2.5.	Identificación de variables .....	119
2.6.	Definición operacional de variables e indicadores .....	119

CAPÍTULO III  
METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

3.1.	Tipo de investigación.....	124
3.2.	Nivel de investigación.....	124
3.3.	Métodos de investigación .....	125
3.4.	Diseño de investigación .....	126
3.5.	Población y muestra.....	128
	3.5.1. Población.....	128
	3.5.2. Muestra .....	129
3.6.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	130
3.7.	Selección, validación y confiabilidad de los instrumentos de investigación .....	131
3.8.	Técnicas de procesamiento y análisis de datos .....	135
3.9.	Tratamiento estadístico .....	137
3.10.	Orientación ética, filosófica y epistémica.....	138

CAPÍTULO IV  
RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

4.1.	Descripción del trabajo de campo.....	140
4.2.	Presentación, análisis e interpretación de resultados .....	143
4.3.	Prueba de hipótesis .....	157
4.4.	Discusión de resultados.....	166

CONCLUSIONES

RECOMENDACIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ANEXOS

## ÍNDICE DE TABLAS

	<b>Página.</b>
Tabla 1. Operacionalización de la variable “Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)” .....	121
Tabla 2. Operacionalización de la variable “Percepción de la motivación académica” .....	123
Tabla 3. Validez de expertos: Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) .....	132
Tabla 4. Validez de expertos: Percepción de la motivación académica .....	133
Tabla 5. Criterios de confiabilidad en Alfa de Cronbach .....	134
Tabla 6. Resultados de las variables de estudio .....	134
Tabla 7. Resultados de las variables de estudio .....	135
Tabla 8. Baremación .....	143
Tabla 9. Nivel de uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).....	144
Tabla 10. Nivel de la dimensión 1: Acceso y conectividad digital.....	145
Tabla 11. Nivel de la dimensión 2: Frecuencia y propósito de uso académico .....	146
Tabla 12. Nivel de la dimensión 3: Competencia digital funcional.....	146
Tabla 13. Nivel de la dimensión 4: Integración pedagógica de las TIC .....	147
Tabla 14. Nivel de la dimensión 5: Actitud y aceptación tecnológica.....	148
Tabla 15. Nivel de la dimensión 6: Alfabetización digital crítica .....	149
Tabla 16. Nivel de Percepción de la motivación académica .....	150
Tabla 17. Nivel de la dimensión 1: Motivación intrínseca .....	151
Tabla 18. Nivel de la dimensión 2: Motivación extrínseca .....	152
Tabla 19. Nivel de la dimensión 3: Autoeficacia y confianza académica .....	153
Tabla 20. Nivel de la dimensión 4: Valor de la tarea y metas de logro .....	154
Tabla 21. Nivel de la dimensión 5: Autonomía y autorregulación .....	155
Tabla 22. Nivel de la dimensión 6: Clima de aula y apoyo docente.....	156
Tabla 23. Normalidad del uso de las TIC y percepción de la motivación académica .....	157
Tabla 24. Coeficiente de correlación de r de Pearson.....	159
Tabla 25. Correlación de variables .....	160
Tabla 26. Coeficiente de correlación de r de Pearson.....	162
Tabla 27. Correlación entre las dimensiones del uso de las TIC y la motivación académica .....	162

Tabla 28. Coeficiente de correlación de r de Pearson.....	164
Tabla 29. Correlación entre las dimensiones del uso de las TIC y la motivación académica .....	164

## ÍNDICE DE FIGURAS

	<b>Página.</b>
Figura 1. Diseño de la investigación.....	128
Figura 2. Porcentajes del nivel de uso de las TIC.....	144
Figura 3. Porcentajes del Acceso y conectividad digital .....	145
Figura 4. Porcentajes de la Frecuencia y propósito de uso académico .....	146
Figura 5. Porcentajes de la Competencia digital funcional.....	147
Figura 6. Porcentajes de la Integración pedagógica de las TIC.....	148
Figura 7. Porcentajes de la Actitud y aceptación tecnológica .....	149
Figura 8. Porcentajes del Alfabetización digital crítica .....	150
Figura 9. Porcentajes del nivel de Percepción de la motivación académica.....	151
Figura 10. Porcentajes de la Motivación intrínseca .....	152
Figura 11. Porcentajes de la Motivación extrínseca .....	153
Figura 12. Porcentajes de la Autoeficacia y confianza académica .....	154
Figura 13. Porcentajes del Valor de la tarea y metas de logro.....	155
Figura 14. Porcentajes de la Autonomía y autorregulación .....	156
Figura 15. Porcentajes del Clima de aula y apoyo docente .....	157

## **CAPÍTULO I**

### **PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

#### **1.1. Identificación y planteamiento del problema**

En el contexto de la educación superior del siglo XXI, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se han consolidado como un componente esencial en los procesos de enseñanza y aprendizaje, transformando no solo las dinámicas institucionales, sino también los factores motivacionales de los estudiantes. En el ámbito internacional, diversos estudios han demostrado que el uso adecuado de las TIC contribuye significativamente al fortalecimiento de la motivación académica, al facilitar experiencias personalizadas, colaborativas y autónomas de aprendizaje (Huang & Hew, 2022; Alesi et al., 2024). En las universidades europeas, por ejemplo, el marco DigCompEdu (Redecker, 2020) ha servido como referencia para promover la competencia digital docente y estudiantil, evidenciando que la integración pedagógica de las tecnologías digitales mejora el interés y el compromiso académico. De igual manera, investigaciones en Asia y América del Norte revelan que las estrategias basadas en aprendizaje móvil, gamificación y entornos virtuales adaptativos incrementan la

persistencia y la satisfacción de los estudiantes, al mismo tiempo que desarrollan habilidades de autorregulación y autoeficacia (Rosli et al., 2022; Pelikan et al., 2021).

A nivel regional latinoamericano, el panorama es heterogéneo. Si bien las universidades y escuelas pedagógicas han adoptado progresivamente las TIC, persisten brechas en su acceso, conectividad y aprovechamiento pedagógico. Area y Sanabria (2021) sostienen que, en América Latina, el reto no es únicamente incorporar tecnología, sino lograr que su uso sea significativo, crítico y formativo, de modo que fomente la motivación intrínseca y la autonomía de los estudiantes. En varios países de la región, la infraestructura limitada, la escasa capacitación docente y las desigualdades socioeconómicas dificultan el desarrollo de una cultura digital plena (Cabero & Llorente, 2021). Ello genera escenarios donde el uso de las TIC se reduce a fines instrumentales o administrativos, sin aprovechar su potencial para despertar el interés por aprender o consolidar la identidad profesional docente.

En el Perú, la integración de las TIC en la educación superior pedagógica ha avanzado con la implementación de políticas públicas orientadas a la transformación digital y al desarrollo de competencias tecnológicas en docentes y estudiantes. El Ministerio de Educación (MINEDU, 2023), mediante sus Lineamientos para la Integración Pedagógica de las Tecnologías Digitales en la Formación Docente Inicial, reconoce que las TIC son un recurso clave para fortalecer la motivación, la creatividad y el pensamiento crítico del futuro maestro. Sin embargo, a pesar de los avances normativos, existen dificultades evidentes en la apropiación pedagógica y motivacional de las herramientas tecnológicas. Muchos estudiantes de educación superior pedagógica presentan niveles medios o bajos de uso académico de las TIC, limitándose a la búsqueda de información o la comunicación básica, sin alcanzar procesos reflexivos o autónomos que generen verdadero compromiso con el aprendizaje (Cabero & Valencia,

2020).

En la región Pasco, el uso educativo de las TIC enfrenta desafíos estructurales relacionados con la conectividad, la infraestructura tecnológica y la formación digital de los docentes en formación. Según datos del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2023), los niveles de acceso a internet en las zonas altoandinas del país se encuentran por debajo del promedio nacional, lo que condiciona la equidad y la continuidad del aprendizaje digital. Esta brecha tecnológica se traduce en disparidades motivacionales, donde los estudiantes con mayores recursos y competencias digitales tienden a mostrar más interés y autoconfianza en el aprendizaje, mientras que aquellos con menos acceso presentan frustración o desmotivación frente al uso de las TIC (Area & Sanabria, 2021).

En la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, ubicada en el distrito de Yanacancha, provincia y región Pasco, se observa un escenario educativo representativo de esta problemática. Si bien la institución ha incorporado progresivamente recursos digitales y estrategias tecnopedagógicas, persisten vacíos en la integración crítica y motivadora de las TIC en la formación inicial docente. La mayoría de los estudiantes de los programas de Educación Inicial, Primaria Intercultural Bilingüe y Educación Física acceden a las tecnologías principalmente para cumplir tareas o comunicarse con los docentes, sin desarrollar un vínculo intrínseco con el aprendizaje digital. Esto sugiere que el uso de las TIC, más que inspirar curiosidad, creatividad o autonomía, se ha convertido en una rutina académica carente de sentido motivacional.

Las causas de esta situación pueden explicarse desde tres niveles interrelacionados. En primer lugar, a nivel institucional, la infraestructura tecnológica es insuficiente para garantizar un acceso equitativo, lo cual repercute en la percepción

de los estudiantes sobre la utilidad de las TIC. En segundo lugar, a nivel pedagógico, se observa un déficit en la formación digital de los docentes, lo que limita la capacidad de diseñar experiencias tecnológicas significativas (Cabero & Llorente, 2021). Finalmente, a nivel psicológico, la falta de motivación intrínseca se asocia a una baja autoeficacia digital y a una visión instrumental de la tecnología, entendida como una exigencia externa más que como una oportunidad para aprender (Alesi et al., 2024).

Las consecuencias de este fenómeno impactan tanto en el rendimiento académico como en la calidad de la formación docente. Los estudiantes que utilizan las TIC de forma pasiva o desmotivada tienden a presentar dificultades en la autorregulación, la organización del tiempo y la consolidación de aprendizajes significativos (Zimmerman, 2021). Además, la falta de motivación tecnológica puede repercutir en su futuro desempeño profesional, reduciendo su capacidad para innovar, inspirar y promover aprendizajes activos en sus propias aulas. Esta situación compromete el propósito de la educación pedagógica peruana, orientada a formar docentes competentes, autónomos y motivados para responder a las demandas del siglo XXI (MINEDU, 2023).

A pesar de la amplia literatura sobre TIC y motivación académica, aún persisten vacíos de investigación en contextos pedagógicos regionales, especialmente en zonas altoandinas donde confluyen factores socioeconómicos, culturales y tecnológicos específicos. Estudios recientes (Rosli et al., 2022; Pelikan et al., 2021) han abordado la relación entre motivación y entornos virtuales en universidades urbanas o tecnológicamente avanzadas, pero son escasas las investigaciones que analicen cómo las TIC inciden en la motivación de los futuros docentes en instituciones pedagógicas públicas del Perú. Por ello, resulta necesario examinar esta relación desde una perspectiva relacional y contextualizada, que permita comprender cómo el uso de las

TIC –en sus dimensiones de acceso, frecuencia, competencia y actitud– se asocia con la motivación intrínseca, la autoeficacia y el sentido de logro de los estudiantes.

En este marco, la presente investigación se justifica teóricamente por su aporte a la comprensión de la interdependencia entre tecnología y motivación, y metodológicamente por ofrecer evidencias empíricas aplicables a la mejora del proceso formativo en la educación pedagógica. Asimismo, su relevancia práctica radica en orientar estrategias institucionales del ámbito pasqueño hacia el fortalecimiento de la competencia digital y la motivación estudiantil. Desde una dimensión social, el estudio contribuye al desarrollo de políticas inclusivas que reduzcan la brecha digital y promuevan una educación más equitativa y motivadora para los futuros docentes del país.

Por tanto, el problema central que orienta la presente investigación se formula en los siguientes términos: ¿Cuál es la relación entre el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y la percepción de la motivación académica en los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, Pasco – 2025?

## **1.2. Delimitación de la investigación**

La presente investigación se enmarca dentro del ámbito educativo y tecnológico de la formación docente inicial, específicamente en el contexto de la educación superior pedagógica pública del Perú. Su propósito es analizar la relación entre el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y la percepción de la motivación académica en los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”. Dada la naturaleza contextual y relacional del estudio, resulta necesario establecer con claridad los límites espaciales, temporales, temáticos y poblacionales que orientan su desarrollo, a fin de garantizar la coherencia, la pertinencia

y la validez de los resultados obtenidos.

### **Delimitación espacial**

La investigación se desarrollará en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, ubicada en el distrito de Yanacancha, provincia y región Pasco, Perú. Esta institución constituye un referente regional en la formación de docentes de los programas de Educación Inicial, Educación Primaria Intercultural Bilingüe y Educación Física. El estudio se centrará en los estudiantes matriculados en dichos programas, considerando las condiciones tecnológicas, pedagógicas y motivacionales propias del entorno educativo altoandino, caracterizado por desafíos en conectividad, acceso digital y gestión de recursos tecnológicos.

### **Delimitación temporal**

El periodo de desarrollo de la investigación comprenderá desde el 14 de octubre de 2025 hasta el 30 de abril de 2026, abarcando las etapas de planificación, recolección de datos, análisis e interpretación de resultados. Este intervalo temporal coincide con el cierre del semestre académico 2025–B y el inicio del 2026–A, lo que permitirá obtener información actualizada sobre el uso de las TIC y los niveles de motivación académica de los estudiantes en un contexto formativo activo.

### **Delimitación de contenidos**

El estudio se focaliza en el análisis de dos variables principales:

- **Variable 1:** Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), considerada en sus dimensiones de acceso y conectividad digital, frecuencia y propósito de uso académico, competencia digital funcional, integración pedagógica, actitud y aceptación tecnológica, y alfabetización digital crítica.
- **Variable 2:** Percepción de la motivación académica, comprendida en sus dimensiones de motivación intrínseca, motivación extrínseca, autoeficacia y

confianza académica, valor de la tarea y metas de logro, autonomía y autorregulación, y clima de aula y apoyo docente.

El contenido se abordará desde una perspectiva relacional, analizando cómo el uso educativo y reflexivo de las TIC incide en los niveles de motivación, compromiso y autorregulación de los estudiantes de formación docente.

### **Unidades de observación**

Las unidades de observación estarán constituidas por los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, específicamente aquellos matriculados en los tres programas de estudio vigentes (Educación Inicial, Educación Primaria Intercultural Bilingüe y Educación Física). Cada estudiante representa una fuente directa de información sobre la frecuencia de uso, competencias digitales y percepción de motivación académica en relación con las TIC. La elección de estas unidades responde a la necesidad de comprender los procesos motivacionales en la formación de futuros docentes, quienes desempeñarán un rol clave en la integración pedagógica de la tecnología en los distintos niveles de la educación básica.

## **1.3. Formulación del problema**

### **1.3.1. Problema general**

¿Cuál es la relación entre el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y la percepción de la motivación académica en los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, Pasco – 2025?

### **1.3.2. Problemas específicos**

- ¿Cuál es el nivel de uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los estudiantes de la Escuela de Educación Superior

Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, Pasco – 2025?

- ¿Cuál es el nivel de percepción de la motivación académica en los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, Pasco – 2025?
- ¿Qué relación existe entre las dimensiones del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y la percepción de la motivación académica en los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, Pasco – 2025?
- ¿Qué relación existe entre el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y las dimensiones de la percepción de la motivación académica en los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, Pasco – 2025?

#### **1.4. Formulación de objetivos**

##### **1.4.1. Objetivo general**

Determinar la relación entre el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y la percepción de la motivación académica en los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, Pasco – 2025.

##### **1.4.2. Objetivos específicos**

- Describir el nivel de uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, Pasco – 2025.
- Describir el nivel de percepción de la motivación académica en los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, Pasco – 2025.

- Analizar la relación entre las dimensiones del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y la percepción de la motivación académica en los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, Pasco – 2025.
- Analizar la relación entre el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y las dimensiones de la percepción de la motivación académica en los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, Pasco – 2025.

### **1.5. Justificación de la investigación**

La presente investigación se justifica en la necesidad de comprender de manera integral la relación entre el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y la percepción de la motivación académica en el contexto de la formación docente inicial. En la actualidad, la educación superior enfrenta el desafío de integrar de forma efectiva las herramientas digitales con las estrategias pedagógicas que fomenten el aprendizaje autónomo, significativo y motivador. En este sentido, la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo” constituye un espacio idóneo para analizar dicha relación, dado que forma a los futuros docentes que serán agentes multiplicadores de la transformación tecnológica y educativa en la región Pasco. El estudio cobra relevancia al aportar evidencia empírica y reflexiva sobre cómo el uso pedagógico de las TIC puede fortalecer la motivación y el compromiso de los estudiantes hacia su propio aprendizaje.

#### **Aspectos teóricos**

Desde el punto de vista teórico, la investigación contribuye a enriquecer el cuerpo de conocimiento existente sobre la interrelación entre tecnología educativa y motivación académica. La fundamentación del estudio se apoya en teorías consolidadas

como la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 2019), que explica cómo la autonomía, la competencia y la relación interpersonal influyen en la motivación, y en modelos tecnológicos como el TAM (Technology Acceptance Model) de Davis (1989), que permite comprender los factores que condicionan la aceptación y el uso de las TIC en contextos educativos. Además, se fortalece el marco conceptual de la competencia digital (Redecker, 2020) y la motivación intrínseca (Alesi et al., 2024), integrando perspectivas psicopedagógicas y tecnológicas contemporáneas. Así, el estudio no solo valida las teorías existentes, sino que también las contextualiza en un escenario educativo peruano de tipo pedagógico, donde el uso de TIC y la motivación no han sido suficientemente explorados de forma conjunta.

### **Aspectos prácticos**

En el plano práctico, los resultados de esta investigación ofrecerán información útil para diseñar e implementar estrategias pedagógicas innovadoras que promuevan el uso reflexivo y motivador de las TIC en la formación docente. La comprensión de las dimensiones del uso tecnológico y su influencia en la motivación permitirá a los docentes mejorar la planificación de sus clases, optimizar los recursos digitales y fomentar experiencias de aprendizaje más dinámicas, participativas y significativas. Asimismo, los hallazgos podrán servir de base para que la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo” elabore planes institucionales de integración tecnológica orientados al desarrollo de la competencia digital y a la consolidación de la motivación estudiantil, lo cual fortalecerá la calidad educativa y el perfil profesional de los futuros docentes.

### **Aspectos sociales**

En cuanto al aspecto social, el estudio adquiere relevancia por su contribución al cierre de las brechas digitales y motivacionales que persisten en la región altoandina

de Pasco. Analizar la relación entre el uso de las TIC y la motivación académica implica reconocer las desigualdades en el acceso, la conectividad y las oportunidades de aprendizaje digital. Los resultados permitirán orientar acciones formativas e inclusivas que beneficien a los estudiantes de sectores con menor acceso a recursos tecnológicos, promoviendo así la equidad educativa. De este modo, la investigación favorece la transformación social a través de una educación más inclusiva, motivadora y tecnológicamente competente, en consonancia con las metas del Proyecto Educativo Nacional al 2036, que plantea una ciudadanía empoderada mediante el aprendizaje digital y el desarrollo humano sostenible.

### **Aspectos metodológicos**

Finalmente, desde el punto de vista metodológico, la investigación se justifica por su enfoque relacional, sustentado en un diseño no experimental de tipo correlacional, que permite establecer el grado de relación existente entre el uso de las TIC y la motivación académica en un contexto real y natural. La aplicación de técnicas estadísticas y la validación de instrumentos específicos para cada variable aportarán rigurosidad científica y replicabilidad al estudio. Además, el desarrollo de un cuestionario estructurado sobre ambas variables permitirá construir un modelo de análisis aplicable a otras instituciones pedagógicas, contribuyendo al fortalecimiento de la investigación educativa en la región. En suma, la propuesta metodológica consolida una vía empírica para vincular el uso tecnológico con los procesos motivacionales de los futuros docentes, promoviendo una cultura investigativa basada en la evidencia y la innovación educativa.

### **1.6. Limitaciones de la investigación**

Toda investigación, por su naturaleza y contexto, presenta ciertos márgenes que condicionan el alcance de sus resultados y la generalización de sus conclusiones. En

este estudio, las limitaciones no representan debilidades metodológicas, sino más bien factores contextuales y estructurales que podrían influir en la interpretación de los datos o en la replicabilidad de los hallazgos. A continuación, se detallan las principales limitaciones identificadas durante la planificación de la investigación.

### **Limitaciones metodológicas**

El estudio adopta un diseño no experimental de tipo correlacional y de corte transversal, lo que implica que los datos serán recolectados en un único momento temporal. En consecuencia, no será posible establecer relaciones causales directas entre el uso de las TIC y la motivación académica, sino únicamente determinar el grado de asociación entre ambas variables. Asimismo, al basarse en la percepción autorreportada de los estudiantes, los resultados pueden estar sujetos a sesgos de deseabilidad social o interpretaciones subjetivas, propios de los instrumentos de tipo Likert. No obstante, estas limitaciones se mitigarán mediante la validación estadística del cuestionario y el uso de pruebas de confiabilidad adecuadas.

### **Limitaciones contextuales**

La investigación se desarrollará exclusivamente en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, ubicada en el distrito de Yanacancha, provincia y región Pasco. Este contexto geográfico altoandino presenta particularidades en cuanto a infraestructura tecnológica, conectividad a internet y acceso a dispositivos digitales, lo que puede influir en la percepción de los estudiantes respecto al uso de las TIC. Por ello, los resultados no podrán generalizarse de manera directa a otras instituciones educativas de diferente nivel socioeconómico o tecnológico. Sin embargo, sí ofrecerán información valiosa y representativa del contexto educativo regional, contribuyendo a futuras investigaciones comparativas.

### **Limitaciones temporales**

El periodo de ejecución del estudio, comprendido entre octubre de 2025 y abril de 2026, limita la posibilidad de analizar cambios motivacionales o variaciones en el uso de las TIC a lo largo de ciclos académicos completos. Esto restringe la observación de tendencias evolutivas o longitudinales, las cuales podrían aportar una visión más amplia del fenómeno. Pese a ello, la investigación busca capturar una fotografía representativa del momento actual, en un contexto pospandemia donde la tecnología ha adquirido un papel protagónico en la educación superior.

### **Limitaciones teóricas**

Aunque el estudio se apoya en un corpus robusto de 65 fuentes científicas (2019–2025) indexadas en Scopus, Web of Science, Scielo y Redalyc, existe una relativa escasez de investigaciones específicas sobre la relación entre TIC y motivación académica en instituciones pedagógicas peruanas. Este vacío obliga a recurrir a estudios internacionales o universitarios que, si bien son teóricamente pertinentes, pueden diferir en cuanto a contexto sociocultural, infraestructura y políticas institucionales. No obstante, la triangulación teórica permitirá contextualizar dichos aportes al entorno educativo pasqueño, fortaleciendo la validez interpretativa de los resultados.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **2.1. Antecedentes del estudio**

##### **Local**

Desarrollada en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión (Perú), realizó un estudio cuyo propósito fue analizar cómo el empleo de herramientas tecnológicas incide en el rendimiento académico de los estudiantes de dicha institución. La investigación partió del reconocimiento de las TIC como recursos clave para el fortalecimiento de las competencias digitales y la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Metodológicamente, se adoptó un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental y alcance correlacional, utilizando el coeficiente Rho de Spearman para el análisis estadístico. La población estuvo conformada por estudiantes del instituto mencionado, aunque el resumen no precisó el tamaño muestral. Los hallazgos mostraron una correlación moderada y estadísticamente significativa ( $r = 0.586$ ) entre el uso de las TIC y el rendimiento académico, evidenciando que la incorporación de herramientas tecnológicas favoreció el aprendizaje y el desempeño

estudiantil. Finalmente, se concluyó que el uso adecuado de las TIC contribuyó al fortalecimiento de las habilidades cognitivas y de la motivación, potenciando el logro académico en la educación superior técnica.

Alzamora & Lucas (2024), en su tesis titulada *“Tecnologías de la Información y Comunicación y el rendimiento académico en estudiantes de la Institución Educativa Manuel Gonzales Prada de Chinche Tingo, Yanahuanca, 2024”*, desarrollada en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión (Perú), realizaron una investigación orientada a analizar la relación entre el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y el rendimiento académico de estudiantes de educación básica regular. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, de tipo básico y nivel correlacional con corte transeccional. La muestra estuvo integrada por 70 estudiantes de los ciclos VI y VII, seleccionados mediante muestreo no probabilístico. Para la recolección de datos se utilizaron cuestionarios tipo Likert de 12 ítems por variable, los cuales fueron validados por juicio de expertos y presentaron adecuados niveles de confiabilidad, evidenciados por coeficientes Alfa de Cronbach de 0,857 y 0,845. El análisis estadístico, realizado mediante el coeficiente Rho de Spearman, arrojó un valor de 0,866 con significancia menor a 0,001, lo que permitió rechazar la hipótesis nula y confirmar una correlación positiva y significativa entre las variables. En consecuencia, se concluyó que un mayor uso de las TIC se vinculó con mejores niveles de rendimiento académico en los estudiantes evaluados.

### **Nacional**

Desarrolló un estudio orientado a comprender la función de la autoeficacia académica en el desempeño de los adolescentes que participaron en experiencias de educación virtual. La investigación tuvo como propósito principal analizar de qué manera la percepción que los estudiantes poseían acerca de sus propias capacidades

incidía en su motivación, el esfuerzo académico y el logro de aprendizajes en entornos virtuales. Para ello, se realizó una revisión teórica y documental de estudios previos sobre la autoeficacia, contrastando su manifestación en contextos educativos presenciales y virtuales. La metodología adoptada fue de enfoque cualitativo, con un diseño de revisión sistemática de literatura académica reciente vinculada a la temática. Los resultados evidenciaron que los adolescentes con altos niveles de autoeficacia mostraron mayor disposición para enfrentar retos académicos, sostener la atención y alcanzar objetivos en la educación en línea, mientras que aquellos con baja autoeficacia tendieron a evitar tareas complejas y evidenciaron menor perseverancia. El estudio concluyó que la autoeficacia académica representó un factor clave para el éxito en la educación virtual y que debía ser fortalecida mediante estrategias pedagógicas orientadas a promover la confianza y la autonomía del estudiante.

Pinares (2018), en su estudio titulado “*Autoeficacia computacional y uso académico de TIC en estudiantes universitarios*”, desarrollado en la Pontificia Universidad Católica del Perú, llevó a cabo una investigación destinada a examinar la relación existente entre la autoeficacia computacional y el uso académico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el ámbito universitario. El propósito central fue determinar de qué manera la percepción que los estudiantes tenían sobre sus competencias tecnológicas incidía en el empleo de las TIC para el desarrollo de actividades formativas. La investigación se sustentó en un enfoque cuantitativo, con diseño correlacional, y contó con una muestra de 148 estudiantes de las facultades de Educación, Gestión e Ingeniería Industrial de una universidad privada de Lima. Para la recolección de datos se utilizaron el Inventario de Autoeficacia Computacional – Revisado y la Encuesta sobre Uso de Tecnologías para el Trabajo Académico (EUTTA). Los resultados evidenciaron una correlación significativa de intensidad

media ( $r = 0.36$ ;  $p < 0.05$ ) entre la autoeficacia computacional y el uso académico de las TIC, especialmente en aspectos vinculados con la gestión de la información y el manejo de herramientas tecnológicas. En conclusión, se determinó que una mayor confianza en las propias capacidades tecnológicas favoreció un uso más eficiente, autónomo y satisfactorio de las TIC en la realización de tareas académicas universitarias.

### **Internacional**

Barrios et al. (2025), en su artículo titulado “*Autoeficacia académica en estudiantes: Una revisión sistemática*”, publicado en la revista Zenodo, desarrollaron un estudio orientado a examinar el impacto de la autoeficacia académica en el desempeño y el bienestar de los estudiantes. El objetivo central de la investigación fue identificar los factores, estrategias y efectos vinculados al fortalecimiento de la autoeficacia en diversos contextos educativos. Metodológicamente, se aplicó el enfoque PRISMA para la revisión sistemática, considerando publicaciones comprendidas entre los años 2021 y 2025, procedentes de bases de datos académicas como Scopus y Scielo. De un total de 141 documentos revisados, se seleccionaron 22 estudios que cumplieron con los criterios de inclusión establecidos. Los resultados evidenciaron que la autoeficacia académica representó un componente clave para el éxito estudiantil, al influir en la autorregulación del aprendizaje, la capacidad de resiliencia frente a las dificultades y la mejora del rendimiento académico. Asimismo, se constató que niveles elevados de autoeficacia favorecieron la autonomía, el pensamiento crítico y la creatividad. Entre las estrategias más eficaces para su desarrollo se identificaron las técnicas metacognitivas, la regulación emocional, el acompañamiento social y el apoyo familiar. El estudio concluyó que fortalecer la confianza en las propias capacidades resultó fundamental para promover un aprendizaje significativo y sostenido.

Joya-Hunton et al. (2023), en su artículo titulado “*Desarrollo de competencias digitales: relación con la autoeficacia percibida y la actitud hacia las TIC en estudiantes de educación superior*”, publicado en la revista **Ciencias Administrativas: Teoría y Praxis**, realizaron un estudio orientado a examinar la relación existente entre la autoeficacia percibida, las actitudes hacia las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y el desarrollo de competencias digitales en estudiantes universitarios. El propósito central de la investigación fue analizar de qué manera la autoeficacia, abordada desde el enfoque cognitivo-social, influía tanto en la adquisición de competencias digitales como en la disposición de los jóvenes para emplear herramientas tecnológicas en contextos académicos. Metodológicamente, se adoptó un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental y nivel correlacional, empleándose escalas tipo Likert para la recolección de la información. La población estuvo integrada por estudiantes de distintos programas e instituciones de educación superior. Los resultados mostraron correlaciones positivas de intensidad moderada a alta entre las variables analizadas, así como valores promedio superiores al punto medio, lo que evidenció actitudes favorables y niveles adecuados de autoeficacia en el uso de las TIC. En conclusión, el estudio determinó que el fortalecimiento de la autoeficacia y de las actitudes positivas hacia la tecnología resulta fundamental para el desarrollo de competencias digitales pertinentes en los futuros profesionales del contexto global.

Padilla-Carmona et al. (2022), en su artículo titulado “*Autoeficacia en el uso de TIC en estudiantes universitarios maduros*”, publicado en la revista **Educación XXI** de la Universidad de Sevilla (España), realizaron una investigación orientada a examinar los factores personales y formativos que influyeron en la autoeficacia percibida para el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en estudiantes adultos. El objetivo central fue analizar la relación entre variables como el

género, la edad, la experiencia previa, la formación recibida y las actitudes hacia las TIC con la percepción de competencia tecnológica. Para ello, se aplicó un cuestionario estructurado a una muestra de 382 estudiantes que accedían a la universidad a través de las modalidades para mayores de 25, 40 y 45 años. El estudio adoptó un enfoque cuantitativo y empleó estadísticos descriptivos, análisis de regresión múltiple y análisis factorial, identificándose dos dimensiones de la autoeficacia: el tratamiento de la información y el uso de Internet. Los resultados evidenciaron que los estudiantes de mayor edad presentaron una menor percepción de competencia digital, particularmente en el manejo de Internet, mientras que la formación previa contribuyó a fortalecer las habilidades en el uso de software para el procesamiento de información. Finalmente, se concluyó que era necesario reducir la brecha digital y considerar las características específicas del estudiantado universitario adulto en el ámbito de la educación superior.

Fuentes-Riquero (2025), en su artículo titulado *“Estrategias de aprendizaje autónomo a través de las TIC en estudios sociales: Un enfoque para mejorar la autoeficacia y el rendimiento académico”*, publicado en la **Revista Científica Zambos**, llevó a cabo una investigación orientada a examinar la influencia de las estrategias de aprendizaje autónomo mediadas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la autoeficacia y el rendimiento académico de los estudiantes del área de estudios sociales. El objetivo central fue reconocer aquellas prácticas pedagógicas que resultaran más eficaces para promover la autorregulación y el control del propio aprendizaje. Para tal fin, se utilizó un diseño exploratorio sustentado en una revisión bibliográfica de artículos científicos publicados entre 2015 y 2023, consultados en bases de datos como Scopus y Web of Science. Los hallazgos evidenciaron que el uso de las TIC contribuyó al fortalecimiento de la autoeficacia al incentivar la autonomía, la motivación intrínseca y el compromiso estudiantil, especialmente

mediante metodologías activas como la gamificación y el aprendizaje basado en proyectos. Asimismo, se constató una mejora relevante en el rendimiento académico gracias al acceso a recursos digitales personalizados y contextualizados. Sin embargo, también se identificaron limitaciones vinculadas a la brecha digital y a la insuficiente capacitación tecnológica del profesorado. El estudio concluyó que la integración efectiva de las TIC debía ir acompañada de políticas inclusivas y programas de formación docente que garanticen un impacto sostenido en la calidad educativa.

## **2.2. Bases teórico – científicas**

### **Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)**

#### *Conceptualización de las TIC*

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) constituyen uno de los pilares fundamentales de la educación contemporánea, al articular la dimensión tecnológica con la pedagógica y la social. En la última década, su conceptualización ha evolucionado desde una visión instrumental, centrada en los dispositivos, hacia una comprensión ecosistémica que las reconoce como mediadoras del conocimiento, la colaboración y la transformación educativa (Cabero & Llorente, 2020; García–Peñalvo, 2021).

En el ámbito educativo, las TIC se entienden no solo como herramientas de apoyo didáctico, sino como entornos integradores de aprendizaje digital que potencian la autonomía, la creatividad y la motivación de los estudiantes. La UNESCO (2022) las define como el conjunto de recursos tecnológicos, digitales y comunicativos que posibilitan el acceso, la producción y la difusión de información, favoreciendo la equidad y la calidad educativa en todos los niveles. Esta concepción trasciende lo técnico para situarlas como agentes de cambio pedagógico, vinculadas con la innovación y el desarrollo sostenible.

La integración de las TIC en la educación superior ha reconfigurado las prácticas de enseñanza y aprendizaje, generando una cultura digital que demanda nuevas competencias docentes y estudiantiles. Como afirma Area y Sanabria (2021), las TIC representan hoy un ecosistema dinámico donde convergen la información, la comunicación y la inteligencia artificial aplicada, transformando las relaciones entre conocimiento, tecnología y sociedad. De igual modo, Cabero (2021) subraya que la alfabetización digital actual no se limita al uso funcional de dispositivos, sino que implica una comprensión crítica de los entornos tecnológicos y su capacidad para promover la inclusión y la participación activa en comunidades de aprendizaje.

Por ello, la conceptualización de las TIC debe abordarse desde un enfoque socioeducativo y multidisciplinario, en el que convergen la informática, la pedagogía y las políticas de desarrollo humano.

#### *Conceptos desde la informática, la educación y la UNESCO*

Desde la informática, las TIC se conciben como el conjunto de herramientas y sistemas basados en la digitalización de la información, cuyo objetivo es procesar, almacenar, transmitir y generar datos útiles para la toma de decisiones y la comunicación (Area, 2020). Este enfoque técnico subraya el papel de la interconectividad, la interoperabilidad y la automatización, elementos que sustentan la transformación digital de las instituciones educativas (García-Peñalvo, 2021). En consecuencia, las TIC no solo mejoran la eficiencia de los procesos académicos, sino que también permiten crear entornos inteligentes de aprendizaje, apoyados en la nube, el análisis de datos y la inteligencia artificial educativa.

Desde la educación, las TIC son entendidas como mediadoras del aprendizaje y la innovación didáctica. Cabero y Llorente (2020) sostienen que su incorporación no debe ser un acto instrumental, sino un proceso reflexivo orientado a mejorar la calidad

del aprendizaje, la participación del estudiante y el desarrollo de competencias digitales transversales. Este enfoque resalta el papel de las TIC como agentes de cambio metodológico, especialmente en contextos de educación superior pedagógica, donde facilitan la autorregulación, el aprendizaje activo y la motivación académica (Huang & Hew, 2022; Tejada & Pozos, 2020).

Asimismo, según Redecker (2020), el desarrollo de la competencia digital docente es clave para integrar las TIC de manera pedagógicamente eficaz, evitando su uso meramente superficial o administrativo.

Por su parte, la UNESCO (2022) define las TIC como una infraestructura y red de medios tecnológicos que contribuyen a la creación, difusión y uso compartido del conocimiento, promoviendo la inclusión, la equidad y la sostenibilidad educativa. En sus informes más recientes, destaca la importancia de garantizar el acceso equitativo y significativo a la tecnología, como condición para cerrar brechas digitales y pedagógicas, particularmente en países en desarrollo. Este organismo enfatiza que el verdadero valor de las TIC radica en su capacidad para empoderar a los educadores y a los estudiantes como productores de conocimiento, no solo como consumidores de información.

En síntesis, la conceptualización de las TIC integra tres perspectivas complementarias:

- **La tecnológica**, que se centra en los sistemas y procesos digitales;
- **La pedagógica**, que enfatiza su valor como mediadoras del aprendizaje; y
- **La social y humanista**, que las reconoce como medios para la equidad y el desarrollo humano sostenible. Este enfoque tripartito es el que orienta su estudio en el contexto de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, donde su uso está estrechamente vinculado con la motivación, la

autonomía y la innovación educativa.

### *Características tecnológicas y pedagógicas de las TIC*

Las TIC presentan un conjunto de características que determinan su valor y pertinencia educativa, las cuales combinan aspectos tecnológicos, pedagógicos, comunicativos y sociales. Desde el punto de vista tecnológico, las TIC se definen por su capacidad para procesar, almacenar, transmitir y compartir información de manera digital y multimodal, permitiendo la interconexión entre usuarios, contenidos y entornos de aprendizaje. Cabero y Valencia (2020) destacan que las TIC poseen una naturaleza interactiva, flexible y accesible, lo que posibilita diseñar experiencias formativas más dinámicas y colaborativas. Estas características se potencian gracias a la convergencia de internet, la computación en la nube y las aplicaciones móviles, que facilitan la disponibilidad continua de información y la comunicación sincrónica y asincrónica entre docentes y estudiantes (Area & Sanabria, 2021).

En su dimensión tecnológica, las TIC se distinguen por cuatro rasgos esenciales: digitalización, interactividad, conectividad y multimedia. La digitalización permite transformar datos en representaciones manipulables electrónicamente; la interactividad posibilita la comunicación bidireccional entre usuarios y sistemas; la conectividad amplía los espacios de intercambio a redes globales; y la multimedia integra diversos lenguajes –texto, imagen, audio y video– para favorecer la comprensión y la motivación del estudiante (Tejada & Pozos, 2020). Estas propiedades convierten a las TIC en un medio que rompe las barreras espacio–temporales del aprendizaje, generando entornos virtuales flexibles y accesibles desde cualquier lugar y momento. Según García–Peñalvo (2021), esta versatilidad tecnológica ha impulsado un cambio de paradigma en la educación superior, al migrar de modelos tradicionales centrados en la enseñanza hacia modelos centrados en el estudiante y en la construcción colaborativa del

conocimiento.

Desde la dimensión pedagógica, las TIC se caracterizan por su capacidad mediadora del aprendizaje, es decir, por favorecer la interacción entre los actores educativos, los contenidos y el contexto. Cabero (2021) explica que las TIC no deben verse únicamente como instrumentos, sino como mediaciones cognitivas y didácticas que transforman los procesos de enseñanza–aprendizaje, generando nuevas metodologías activas, tales como el aprendizaje invertido, la gamificación o el aprendizaje basado en proyectos digitales. Asimismo, Area (2020) sostiene que las TIC amplían el espectro de los recursos pedagógicos al permitir que los estudiantes se conviertan en productores de conocimiento, fortaleciendo su autonomía, su pensamiento crítico y su motivación intrínseca. En esa línea, la integración pedagógica de las TIC implica no solo el dominio técnico, sino también la comprensión didáctica y ética de su uso, lo cual exige competencias profesionales y digitales específicas en el docente (Redecker, 2020).

En los entornos educativos actuales, las TIC también presentan características socioeducativas que promueven la equidad, la inclusión y la personalización del aprendizaje. Según la UNESCO (2022), su incorporación debe orientarse hacia el logro de una educación más inclusiva, sostenible y humanista, en la que la tecnología sirva como medio para fortalecer la participación y la justicia educativa. De esta manera, las características pedagógicas de las TIC se articulan con los principios de la educación de calidad, permitiendo atender a la diversidad y fomentar el aprendizaje significativo mediante entornos colaborativos, adaptativos y motivadores (Huang & Hew, 2022).

Las TIC se definen por su doble naturaleza: tecnológica y pedagógica. La primera se refiere a su infraestructura digital, que posibilita la conectividad, la multimedia y la interactividad; mientras que la segunda se enfoca en su función

mediadora y transformadora de los procesos educativos. La combinación de ambas configura un nuevo modelo de aprendizaje centrado en el estudiante, sustentado en la participación activa, la motivación y la autorregulación, rasgos fundamentales para la educación superior pedagógica y, en especial, para la formación docente en el contexto de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”.

#### *TIC y transformación digital en educación superior*

La transformación digital en la educación superior representa un proceso sistémico y continuo que redefine las estructuras, metodologías y culturas institucionales mediante la incorporación estratégica de las TIC. Este fenómeno, acelerado por los avances tecnológicos y la globalización del conocimiento, ha modificado profundamente la forma en que las universidades y escuelas pedagógicas gestionan el aprendizaje, la docencia y la investigación (García–Peñalvo, 2021). Las TIC han pasado de ser simples herramientas de apoyo a constituir infraestructuras cognitivas y culturales que impulsan nuevos modelos pedagógicos centrados en la autonomía, la colaboración y la innovación (Cabero, 2021; Redecker, 2020).

Desde una perspectiva pedagógica, la transformación digital implica integrar la tecnología en los procesos educativos de manera significativa, garantizando su alineación con los objetivos de aprendizaje y el desarrollo de competencias profesionales. Area y Sanabria (2021) sostienen que la transformación digital no se limita a la digitalización de contenidos, sino que implica un cambio epistemológico en la forma de concebir el conocimiento: el aprendizaje deja de ser lineal y cerrado para volverse interactivo, participativo y en red. En este sentido, la educación superior pedagógica enfrenta el reto de formar docentes capaces de enseñar en entornos híbridos, donde la virtualidad, la inteligencia artificial y la analítica del aprendizaje configuran nuevas formas de interacción educativa (García–Peñalvo, 2022).

En el contexto latinoamericano, la UNESCO (2022) advierte que la transformación digital debe sustentarse en principios de equidad, inclusión y sostenibilidad, evitando reproducir brechas tecnológicas entre estudiantes y docentes. Por ello, recomienda fortalecer las capacidades digitales institucionales y fomentar una cultura de innovación pedagógica que potencie la creatividad y la participación estudiantil. De manera similar, Cabero y Llorente (2020) destacan que la digitalización en la educación superior requiere liderazgo pedagógico, planificación estratégica y formación continua, ya que su impacto va más allá de los aspectos técnicos y se relaciona directamente con la calidad educativa y la motivación para aprender.

Por su parte, Redecker (2020) enfatiza que la transformación digital educativa se fundamenta en la competencia digital del profesorado, comprendida como la capacidad de usar las TIC de manera crítica, creativa y reflexiva en los procesos de enseñanza y evaluación. Este marco, conocido como DigCompEdu, ha sido adoptado por la Comisión Europea y adaptado por diversos países, sirviendo como guía para evaluar la madurez digital de las instituciones formadoras de docentes. Según el modelo, el uso de las TIC debe orientar al desarrollo de experiencias educativas que integren la colaboración, la autonomía y la motivación del estudiante –factores decisivos para el aprendizaje profundo– (Redecker, 2020; Tejada & Pozos, 2020).

La pandemia de la COVID-19 aceleró este proceso, evidenciando tanto el potencial como las debilidades estructurales de las instituciones educativas frente a la virtualización. Estudios recientes muestran que la adaptación tecnológica permitió sostener la continuidad del aprendizaje, pero también generó desafíos vinculados con la conectividad, la capacitación docente y la fatiga digital (Pelikan et al., 2021; Lepinoy et al., 2023). No obstante, esta coyuntura favoreció una reflexión global sobre el papel de las TIC en la educación y consolidó su valor estratégico en el desarrollo profesional

docente y en la motivación del estudiante (Alesi et al., 2024). Así, la transformación digital dejó de ser una tendencia emergente para convertirse en un imperativo institucional y formativo, en el cual la tecnología se asume como un componente intrínseco del aprendizaje significativo.

La transformación digital en la educación superior pedagógica no consiste únicamente en incorporar tecnología, sino en reconfigurar los procesos educativos, organizativos y culturales hacia un modelo más flexible, inclusivo y motivador. En el caso de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, este enfoque cobra especial relevancia, pues el uso pedagógico de las TIC contribuye a desarrollar competencias profesionales docentes, fomentar la autonomía y fortalecer la motivación académica, alineándose con las políticas de innovación educativa del Perú y los estándares internacionales de calidad formativa.

#### *Rol de las TIC en la educación superior pedagógica*

La educación superior pedagógica enfrenta hoy un profundo proceso de transformación, impulsado por la expansión de las TIC y su influencia en la configuración de los nuevos entornos de enseñanza y aprendizaje. El rol de las TIC en este nivel no se reduce al uso de dispositivos o plataformas digitales, sino que constituye una revolución epistemológica, metodológica y cultural que redefine el modo en que los futuros docentes aprenden, enseñan y se comunican. De acuerdo con Cabero (2021), las instituciones formadoras de docentes deben comprender que la integración tecnológica no es un proceso accesorio, sino un componente estructural de la educación contemporánea, en el que la tecnología se convierte en mediadora del conocimiento, la creatividad y la motivación académica.

En este sentido, la educación superior pedagógica tiene la responsabilidad de formar profesionales competentes digitalmente, capaces de articular la pedagogía con

la tecnología de manera crítica, ética y reflexiva. Como destacan Sangrà et al. (2022), el desarrollo de competencias digitales docentes es hoy una exigencia para garantizar una educación pertinente y de calidad en el marco de la sociedad del conocimiento. Las TIC, por tanto, no deben concebirse como herramientas externas, sino como recursos integrados en la praxis pedagógica, que contribuyen a innovar las estrategias didácticas, promover la autonomía del estudiante y fortalecer la motivación por aprender (Tejada & Pozos, 2020; García-Peñalvo, 2021).

La literatura reciente coincide en que el rol de las TIC en la formación docente implica tres dimensiones interdependientes: tecnológica, que refiere al dominio instrumental; pedagógica, centrada en la aplicación didáctica y la mediación del aprendizaje; y axiológica, que considera el uso ético, responsable y humanista de la tecnología. Desde esta perspectiva, la formación inicial del profesorado no solo requiere alfabetización digital, sino también una comprensión crítica de la tecnología como fenómeno educativo y cultural (Area & Sanabria, 2021). Por ello, el reto para las escuelas pedagógicas peruanas, como la “Gamaniel Blanco Murillo”, consiste en fortalecer la integración tecnológica con pertinencia pedagógica y relevancia social.

#### *Integración de TIC en la formación docente*

La integración de las TIC en la formación docente representa un eje estratégico para el desarrollo profesional y la innovación educativa. En las instituciones pedagógicas, dicha integración se concibe como un proceso planificado de incorporación de tecnologías digitales en los diferentes componentes curriculares, con el propósito de mejorar los procesos de enseñanza, aprendizaje, evaluación y gestión educativa. Según Cabero (2021), la integración de las TIC en la docencia universitaria no se logra con la simple presencia de recursos tecnológicos, sino mediante la reconstrucción metodológica de la enseñanza, en la que el profesor asume el rol de

facilitador, guía y mediador del aprendizaje.

Diversos autores coinciden en que la integración tecnológica implica una transformación profunda del quehacer docente. Para Tejada y Pozos (2020), el profesorado debe transitar desde un uso instrumental hacia un uso pedagógico y reflexivo de las TIC, que le permita diseñar experiencias formativas innovadoras y contextualizadas. Esto exige competencias como la selección de recursos digitales adecuados, la capacidad de crear ambientes de aprendizaje interactivos y la disposición para evaluar críticamente el impacto de la tecnología en la motivación y el rendimiento del estudiante. Así, la integración no es un fin en sí mismo, sino una estrategia para favorecer la motivación, la autonomía y la autorregulación del aprendizaje, especialmente relevantes en la formación inicial docente (Huang & Hew, 2022).

El modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), propuesto por Mishra y Koehler (2006) y actualizado por Cabero y Valencia (2020), constituye uno de los marcos teóricos más utilizados para orientar la integración efectiva de las TIC en la docencia. Este modelo destaca la necesidad de una intersección equilibrada entre conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar, de modo que el uso de la tecnología responda a los objetivos educativos y a las características de los estudiantes. En la práctica, este enfoque fomenta que los docentes en formación comprendan cómo las TIC pueden enriquecer la enseñanza de su especialidad, promover aprendizajes significativos y fortalecer la motivación académica a través de la interactividad y la participación activa (Redecker, 2020).

Por otra parte, la UNESCO (2022) subraya que la integración de TIC en la formación docente debe acompañarse de políticas institucionales y programas de desarrollo profesional sostenibles. El organismo recomienda incorporar la competencia digital como un eje transversal en los planes de estudio de pedagogía, de manera que

los futuros docentes sean capaces de integrar la tecnología en contextos diversos, reconociendo las necesidades de sus estudiantes y su realidad sociocultural. De igual modo, Sangrà et al. (2022) sostienen que los programas formativos deben incluir experiencias auténticas de enseñanza mediada por TIC, donde los estudiantes vivan procesos de aprendizaje digital y reflexionen sobre su propio rol docente.

En el contexto peruano, el Ministerio de Educación (MINEDU, 2023) ha impulsado lineamientos de alfabetización digital y uso pedagógico de tecnologías para la mejora de la calidad educativa. Estos lineamientos orientan a las instituciones formadoras hacia una práctica docente innovadora, centrada en la competencia digital, la inclusión y la motivación del estudiante. Así, la integración de las TIC en la formación docente no solo transforma la práctica pedagógica, sino que promueve un nuevo perfil de educador, capaz de liderar procesos educativos en entornos híbridos, adaptativos y digitalmente sostenibles.

La integración de las TIC en la formación docente constituye un componente esencial del desarrollo profesional del educador contemporáneo. Su incorporación adecuada permite articular tecnología y pedagogía, promoviendo una enseñanza más participativa, crítica y motivadora. En la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, esta integración representa una oportunidad para consolidar una cultura institucional de innovación, que forme docentes competentes digitalmente, sensibles a los desafíos tecnológicos y comprometidos con una educación transformadora.

#### *Competencias digitales del futuro educador*

Las competencias digitales constituyen un pilar fundamental en la formación del educador contemporáneo, al representar el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten utilizar de manera crítica, creativa y ética las TIC en

los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. En el contexto actual, marcado por la acelerada transformación digital y los cambios en la ecología del aprendizaje, el docente del siglo XXI debe ser capaz de integrar las TIC no solo como herramientas técnicas, sino como mediaciones pedagógicas que potencian la motivación, la autonomía y la participación del estudiante. Cabero y Llorente (2020) sostienen que la competencia digital docente es hoy una exigencia irrenunciable para garantizar la calidad educativa, dado que la práctica pedagógica moderna se construye en un entorno híbrido, multimodal y permanentemente conectado.

El marco de referencia más influyente para comprender las competencias digitales del profesorado es el DigCompEdu, elaborado por la Comisión Europea (Redecker, 2020), el cual describe seis áreas interrelacionadas: compromiso profesional, recursos digitales, enseñanza y aprendizaje, evaluación, empoderamiento del estudiante y desarrollo de la competencia digital del alumnado. Este modelo orienta la formación docente hacia un uso consciente y contextualizado de la tecnología, enfatizando la capacidad de seleccionar, adaptar y crear recursos digitales que respondan a las necesidades de los estudiantes. Asimismo, propone que el docente actúe como agente de cambio e innovación, impulsando entornos de aprendizaje colaborativos, inclusivos y motivadores. En ese sentido, el desarrollo de competencias digitales se asocia directamente con la capacidad de generar experiencias de aprendizaje significativo, donde el estudiante no es un receptor pasivo, sino un protagonista activo de su aprendizaje (Area & Sanabria, 2021).

En la literatura latinoamericana, diversos autores han resaltado que el fortalecimiento de las competencias digitales docentes requiere un enfoque integral que articule la dimensión técnica con la pedagógica y la ética. Sangrà et al. (2022) enfatizan que la competencia digital en los educadores latinoamericanos debe comprender tanto

la gestión tecnológica y el diseño instruccional, como la reflexión crítica sobre el impacto social y emocional del uso de las TIC. De manera complementaria, Redecker (2020) sostiene que el dominio tecnológico carece de sentido si no está orientado al aprendizaje activo, la inclusión y la sostenibilidad educativa. De ahí que el desarrollo de competencias digitales se constituya como un proceso de alfabetización continua, adaptado a los avances tecnológicos y a las transformaciones culturales del conocimiento.

El Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2023), en sintonía con los estándares internacionales, ha establecido lineamientos nacionales para la integración pedagógica de tecnologías digitales en la formación docente inicial. Estos lineamientos promueven que las instituciones pedagógicas, como la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, fomenten en sus estudiantes competencias digitales funcionales y críticas, orientadas al diseño de recursos educativos digitales, la gestión del aprendizaje en entornos virtuales y la promoción de la motivación en sus futuros estudiantes. La política educativa peruana reconoce que la competencia digital del docente no solo contribuye al desempeño profesional, sino que favorece el compromiso, la motivación y la confianza del estudiante en el aprendizaje (MINEDU, 2023).

Por otro lado, García–Peñalvo (2021) advierte que el docente digitalmente competente debe asumir un rol de liderazgo pedagógico, capaz de guiar comunidades de aprendizaje en línea, aplicar estrategias de evaluación mediadas por TIC y promover la ética digital entre sus estudiantes. Ello exige una reconfiguración de la identidad profesional, donde el profesor se convierte en diseñador de experiencias educativas personalizadas, impulsadas por la inteligencia artificial, la analítica del aprendizaje y las plataformas adaptativas (Huang & Hew, 2022). En este sentido, las competencias

digitales del futuro educador no se limitan al uso de herramientas, sino que implican pensamiento computacional, alfabetización informacional y capacidad de innovación educativa, factores claves para un desempeño docente motivador, inclusivo y sostenible.

En síntesis, el futuro educador debe ser digitalmente competente, pedagógicamente innovador y éticamente comprometido. La competencia digital constituye la base sobre la cual se edifica su capacidad para integrar las TIC con propósito pedagógico, promover la motivación académica y adaptarse a contextos educativos cambiantes. En la Escuela “Gamaniel Blanco Murillo”, este enfoque cobra especial relevancia, pues permite formar docentes transformadores, capaces de usar la tecnología como herramienta de inclusión, creatividad y desarrollo profesional continuo, alineando la práctica pedagógica con los desafíos del siglo XXI.

#### *Impacto de las TIC en el aprendizaje autónomo y la motivación académica*

El impacto de las TIC en el aprendizaje autónomo y la motivación académica constituye uno de los ejes más relevantes en la educación superior contemporánea, especialmente en la formación de futuros docentes. Las TIC han transformado la manera en que los estudiantes acceden, procesan y producen conocimiento, promoviendo una mayor independencia cognitiva, flexibilidad y participación activa en su propio aprendizaje (Huang & Hew, 2022). Desde esta perspectiva, el uso pedagógico de la tecnología no solo introduce nuevas herramientas, sino que redefine los roles tradicionales del docente y del estudiante: el primero se convierte en mediador y facilitador, mientras el segundo asume un rol protagónico en la construcción del conocimiento (Tejada & Pozos, 2020).

El aprendizaje autónomo se ve fortalecido por las TIC al proporcionar recursos que estimulan la autorregulación, la planificación y la autoevaluación, componentes

esenciales del aprendizaje significativo. Zimmerman (2021) explica que la autorregulación implica la capacidad de establecer metas, monitorear el progreso y ajustar estrategias para alcanzar resultados de aprendizaje deseados, proceso que se potencia en entornos digitales por la disponibilidad de retroalimentación inmediata y herramientas interactivas. Así, el uso de plataformas virtuales, sistemas de gestión del aprendizaje (LMS) y aplicaciones educativas fomenta en los estudiantes la responsabilidad por su propio aprendizaje y la percepción de competencia, elementos fundamentales para la motivación intrínseca (Ryan & Deci, 2020).

La motivación académica, entendida como el impulso que dirige el esfuerzo y la persistencia en el aprendizaje, se ve directamente influida por la integración de TIC cuando estas se utilizan con intencionalidad pedagógica. Según Pelikan et al. (2021), el aprendizaje digital estimula la motivación al permitir experiencias personalizadas, colaborativas y basadas en la exploración activa. Los estudiantes que trabajan en entornos digitales interactivos experimentan mayor satisfacción, sentido de logro y conexión emocional con las tareas académicas, especialmente cuando los recursos tecnológicos favorecen la creatividad y el aprendizaje por descubrimiento (Lepinoy et al., 2023). Esta relación positiva entre tecnología y motivación ha sido corroborada en diversos estudios que demuestran que el acceso a TIC, combinado con una mediación docente adecuada, incrementa el compromiso, la atención sostenida y la autorregulación académica (Alesi et al., 2024).

En el caso de la formación docente, el uso de TIC promueve el desarrollo de competencias metacognitivas y reflexivas, permitiendo que los futuros profesores aprendan a aprender mediante estrategias adaptativas y colaborativas. Cabero (2021) sostiene que los entornos digitales proporcionan múltiples posibilidades para la experimentación pedagógica, lo cual incrementa la motivación al permitir a los

estudiantes controlar el ritmo y las modalidades de su aprendizaje. Asimismo, García–Peñalvo (2022) afirma que la tecnología amplía los escenarios de interacción y aprendizaje ubicuo, posibilitando la creación de comunidades de práctica y el aprendizaje entre pares, lo que refuerza tanto la autonomía como la dimensión social de la motivación académica.

La literatura reciente también resalta que el diseño de experiencias de aprendizaje mediadas por TIC debe atender la dimensión emocional, ya que el bienestar, la confianza y el interés personal son predictores de la motivación sostenida. Rosli et al. (2022) evidencian que los estudiantes que perciben control y apoyo docente en entornos digitales muestran mayor disposición a esforzarse, lo que sugiere que la tecnología, más que un recurso, actúa como catalizador del compromiso y la satisfacción académica. Por ello, la clave no reside únicamente en el acceso o uso frecuente de las TIC, sino en la manera en que estas se integran para promover experiencias significativas, emocionalmente positivas y cognitivamente desafiantes.

En el contexto peruano, el Ministerio de Educación (MINEDU, 2023) ha señalado que el uso pedagógico de las tecnologías digitales puede potenciar la motivación del estudiante y la autonomía profesional del futuro docente, siempre que se promueva una cultura institucional que valore la innovación y el aprendizaje continuo. En instituciones como la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, el aprovechamiento de las TIC ofrece una oportunidad para cultivar la autorregulación, la creatividad y el entusiasmo por aprender, factores que impactan directamente en el desarrollo de competencias pedagógicas y en la mejora del rendimiento académico.

El impacto de las TIC en el aprendizaje autónomo y la motivación académica trasciende el ámbito instrumental para convertirse en una dimensión formativa esencial

en la educación pedagógica. Las tecnologías, cuando se integran con enfoque crítico y pedagógico, fortalecen la autonomía, la autorregulación y la motivación intrínseca, generando un entorno donde el aprendizaje se vive como un proceso continuo, significativo y transformador.

### *Dimensiones del uso de las TIC*

El estudio del uso de las TIC en el ámbito educativo requiere comprender sus dimensiones operativas, las cuales permiten analizar la forma en que estudiantes y docentes interactúan con la tecnología y cómo esta incide en los procesos de aprendizaje, motivación y rendimiento académico. Estas dimensiones reflejan aspectos tanto técnicos como pedagógicos y socioculturales del fenómeno tecnológico dentro de la educación superior pedagógica. Según Cabero y Valencia (2020), el uso de las TIC no se reduce al acceso o dominio instrumental, sino que involucra niveles de apropiación cognitiva, pedagógica y crítica que determinan la calidad de su integración en los entornos formativos.

En este sentido, se distinguen seis dimensiones fundamentales: acceso y conectividad digital, frecuencia y propósito de uso académico, competencia digital funcional, integración pedagógica de las TIC, actitud y aceptación tecnológica, y alfabetización digital crítica. Cada una de ellas describe una faceta complementaria del proceso de incorporación tecnológica en la educación superior pedagógica, permitiendo identificar tanto los factores que facilitan como los que limitan su aprovechamiento. Como advierte Redecker (2020), un uso educativo eficaz de la tecnología exige no solo disponer de infraestructura, sino también desarrollar capacidades pedagógicas y éticas que garanticen su utilización responsable y significativa.

En el contexto de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, estas dimensiones permiten comprender cómo los futuros

docentes emplean la tecnología como herramienta de aprendizaje, reflexión y motivación. Evaluarlas de manera integral es indispensable para diagnosticar el grado de apropiación tecnológica y diseñar estrategias de mejora orientadas a fortalecer la autonomía, la motivación académica y la competencia digital docente.

#### *Acceso y conectividad digital*

El acceso y la conectividad digital constituyen la base sobre la cual se construye cualquier proceso de integración tecnológica en la educación. Esta dimensión hace referencia a la disponibilidad, accesibilidad y calidad de los recursos tecnológicos – tanto dispositivos como servicios de internet– que permiten a los estudiantes participar activamente en entornos digitales de aprendizaje (Cabero & Valencia, 2020). En el contexto de la educación superior pedagógica, garantizar un acceso equitativo a la tecnología es un requisito esencial para promover la inclusión, la igualdad de oportunidades y la continuidad de los procesos formativos.

La UNESCO (2022) advierte que el acceso a la conectividad no solo implica contar con equipos y conexión a internet, sino también con infraestructura adecuada, soporte técnico y políticas institucionales que aseguren la sostenibilidad del uso tecnológico. La falta de conectividad genera brechas digitales que impactan directamente en la motivación y el rendimiento académico, especialmente en zonas rurales o de menor desarrollo tecnológico, donde los estudiantes enfrentan limitaciones de acceso a plataformas virtuales y recursos educativos abiertos (García–Herrera, 2021). En este sentido, el acceso no puede concebirse como un privilegio, sino como un derecho educativo, cuya garantía es condición indispensable para el ejercicio pleno de la ciudadanía digital.

El Instituto Nacional de Estadística e Informática del Perú (INEI, 2023) reporta que, pese al incremento del uso de internet tras la pandemia, persisten desigualdades en

la conectividad entre regiones urbanas y rurales, así como entre instituciones públicas y privadas. Estas brechas afectan el nivel de aprovechamiento de las TIC, limitando la participación activa de los estudiantes en entornos virtuales de aprendizaje y restringiendo su autonomía en la gestión del conocimiento. En la educación superior pedagógica, estas desigualdades se traducen en diferencias en la motivación, la autoconfianza y la percepción de competencia tecnológica (Area & Sanabria, 2021).

Cabero y Llorente (2020) sostienen que el acceso tecnológico efectivo requiere no solo infraestructura, sino también disposición institucional y acompañamiento docente. Los entornos con buena conectividad favorecen experiencias de aprendizaje más participativas, colaborativas y emocionalmente satisfactorias, lo que impacta directamente en la motivación académica. De igual modo, García-Peñalvo (2022) subraya que la conectividad digital debe entenderse como una condición de interacción pedagógica, pues permite la comunicación bidireccional entre estudiantes y docentes, el acceso a recursos de alta calidad y la integración de herramientas inteligentes que fortalecen la personalización del aprendizaje.

En consecuencia, la conectividad se asocia tanto a la dimensión técnica (dispositivos, red, software) como a la dimensión social y motivacional del aprendizaje digital. Un entorno educativo digitalmente accesible incrementa la percepción de autonomía y compromiso, mientras que la falta de acceso adecuado genera desmotivación, frustración y desigualdad cognitiva (Pelikan et al., 2021). Por ello, el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2023) impulsa estrategias de inclusión digital en las escuelas pedagógicas, promoviendo la dotación de equipos, la ampliación de la conectividad y la capacitación docente, con el fin de reducir brechas tecnológicas y fortalecer la motivación del estudiante normalista.

El acceso y la conectividad digital representan el punto de partida de toda

política y práctica educativa basada en TIC. Su adecuada provisión posibilita una participación equitativa, fomenta la autonomía y refuerza la motivación para el aprendizaje, generando condiciones para una educación más democrática, inclusiva y adaptada a las exigencias del siglo XXI.

#### *Frecuencia y propósito de uso académico*

La frecuencia y el propósito de uso académico de las TIC constituyen una dimensión esencial para comprender el grado de apropiación tecnológica en los entornos educativos. Esta dimensión no solo se refiere a cuán a menudo los estudiantes utilizan las TIC, sino también a los fines pedagógicos, cognitivos y motivacionales que orientan dicho uso. De acuerdo con Kumar et al. (2021), la frecuencia de uso está estrechamente vinculada con la percepción de utilidad de las herramientas digitales y con el nivel de competencia digital de los usuarios. En el ámbito de la formación docente, un uso constante y con propósito académico promueve la autonomía, la interacción colaborativa y la autorregulación, elementos decisivos para el aprendizaje significativo.

Los estudios recientes coinciden en que los estudiantes que emplean las TIC de forma habitual con fines educativos desarrollan mayor disposición hacia el aprendizaje autónomo y reportan niveles más altos de motivación intrínseca (Pelikan et al., 2021; Alesi et al., 2024). El uso frecuente de plataformas virtuales, recursos multimedia, aplicaciones interactivas o entornos colaborativos (como Google Classroom, Moodle o Microsoft Teams) permite a los estudiantes planificar su aprendizaje, intercambiar información, reflexionar sobre sus logros y recibir retroalimentación continua. Este proceso, según Rosli et al. (2022), contribuye a fortalecer la autoeficacia académica, al generar la percepción de control sobre la propia formación y la confianza para enfrentar desafíos cognitivos.

Sin embargo, el valor de la frecuencia tecnológica radica en su intencionalidad pedagógica. No basta con el uso repetido de dispositivos o plataformas; lo relevante es el propósito con el que se utilizan. López y Morales (2022) subrayan que cuando las TIC son aplicadas para explorar contenidos, resolver problemas o construir conocimiento de manera colaborativa, su efecto sobre la motivación académica es significativamente mayor que cuando se usan con fines meramente recreativos o de comunicación superficial. Por tanto, la finalidad del uso tecnológico diferencia entre una relación pasiva con la tecnología y una interacción activa y significativa que impulsa la motivación y la autonomía del aprendizaje (Huang & Hew, 2022).

En la educación superior pedagógica, la frecuencia de uso académico refleja también la cultura institucional digital y la disponibilidad de entornos que favorecen la innovación. Cabero (2021) destaca que el uso sistemático de TIC en la docencia universitaria genera hábitos de aprendizaje digital y fortalece la alfabetización tecnológica, al tiempo que refuerza la satisfacción y el compromiso de los estudiantes. Asimismo, García-Peñalvo (2022) afirma que la frecuencia con propósito formativo se asocia con experiencias de aprendizaje más profundas, en las que la motivación surge como resultado del sentido de logro y del reconocimiento de la relevancia de las TIC en la futura práctica profesional docente.

El Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2023) respalda esta perspectiva al señalar que la integración pedagógica de las TIC debe responder a objetivos claros dentro del currículo de formación docente. La institución enfatiza que los estudiantes deben aprender no solo a usar herramientas digitales, sino a utilizarlas para enseñar y aprender, desarrollando competencias que vinculen la tecnología con la práctica pedagógica real. En la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, la frecuencia y propósito del uso académico de las TIC se reflejan en

el uso recurrente de plataformas educativas y recursos digitales que fortalecen la participación activa, la comunicación asertiva y la motivación por el aprendizaje.

La frecuencia y propósito de uso académico de las TIC configuran una dimensión determinante del proceso educativo contemporáneo. Un uso frecuente, reflexivo y orientado al aprendizaje fomenta la autorregulación, el compromiso académico y la motivación intrínseca, transformando las tecnologías en verdaderos agentes de aprendizaje y desarrollo personal. Por el contrario, una utilización limitada o superficial reduce su potencial pedagógico y puede agravar la brecha motivacional entre los estudiantes.

#### *Competencia digital funcional*

La competencia digital funcional se refiere a la capacidad práctica y aplicada que poseen los estudiantes y docentes para utilizar las TIC de manera eficaz en sus procesos académicos, comunicativos y profesionales. Esta competencia no se limita al manejo técnico de herramientas, sino que integra el conocimiento, la comprensión y el uso estratégico de la tecnología para resolver problemas, producir contenidos, gestionar información y comunicarse de forma crítica y ética en entornos digitales (Vuorikari et al., 2022). En el contexto de la educación superior pedagógica, esta competencia representa un componente esencial del perfil profesional docente, pues garantiza que los futuros educadores puedan desenvolverse en escenarios híbridos y digitales, promoviendo la autonomía y la motivación de sus estudiantes (Cabero & Llorente, 2020).

De acuerdo con Area (2020), la competencia digital funcional se construye progresivamente a partir de cuatro ejes: el acceso y tratamiento de la información, la comunicación y colaboración en red, la creación de contenidos digitales y la seguridad y responsabilidad tecnológica. Cada uno de estos aspectos permite que el individuo no

solo sea usuario, sino productor y gestor de conocimiento, capaz de aplicar herramientas digitales para mejorar su desempeño académico y su participación social. En el caso de los estudiantes de pedagogía, esta competencia tiene un valor doble: por un lado, fortalece su aprendizaje autorregulado; y por otro, los prepara para guiar procesos de enseñanza mediados por TIC, impulsando la motivación y la participación estudiantil (Redecker, 2020).

Los marcos de referencia internacionales, como el European Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu), establecen que la competencia digital debe concebirse como una habilidad transversal que abarca la gestión de recursos digitales, la comunicación profesional y la integración tecnológica en los procesos de enseñanza (Redecker, 2020). Esta perspectiva coincide con la planteada por el MINEDU (2023), que reconoce la competencia digital como un eje estructural del perfil del docente peruano, en tanto potencia la innovación educativa, la inclusión y la motivación académica. En este sentido, la competencia digital funcional no puede reducirse a un saber instrumental, sino que debe consolidarse como un saber pedagógico aplicado, orientado a mejorar la calidad de los aprendizajes y la experiencia formativa.

En la práctica educativa, los estudiantes con alta competencia digital funcional muestran mayor capacidad para buscar, seleccionar, analizar y aplicar información en contextos académicos, lo que les permite aprender de manera más autónoma y motivada. Según García-Peñalvo (2022), los entornos tecnológicos fomentan la autorregulación y la toma de decisiones, al ofrecer espacios donde los usuarios gestionan su propio progreso mediante retroalimentación continua y recursos adaptativos. Asimismo, Huang y Hew (2022) demostraron que la competencia digital está asociada con una mayor autoeficacia académica, entendida como la creencia en la propia capacidad para dominar tareas de aprendizaje, lo que incrementa la motivación

intrínseca y el compromiso estudiantil.

Por otra parte, la competencia digital funcional cumple un papel social, al permitir que los futuros docentes se adapten a los cambios tecnológicos y desarrollen ciudadanía digital responsable. Según Vuorikari et al. (2022), esta competencia implica también el reconocimiento de los riesgos del entorno digital, como la desinformación o la vulnerabilidad de datos personales, y la adopción de comportamientos éticos y seguros. Dichas capacidades resultan esenciales para la formación docente, donde el educador debe ser ejemplo de uso crítico y responsable de la tecnología ante sus estudiantes.

En el contexto de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, la competencia digital funcional se convierte en un indicador del grado de preparación tecnológica de los futuros maestros. Su fortalecimiento no solo favorece la eficacia académica, sino que estimula la motivación, la autoconfianza y el interés por la innovación pedagógica. Por tanto, promover esta competencia es garantizar que los docentes en formación sean capaces de integrar las TIC con sentido didáctico y ético, contribuyendo a la transformación educativa regional y nacional.

#### *Integración pedagógica de las TIC*

La integración pedagógica de las TIC constituye el núcleo del proceso de transformación educativa contemporánea. Esta dimensión se refiere a la capacidad de docentes y estudiantes para incorporar las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, de manera planificada, contextualizada y coherente con los objetivos pedagógicos. En la educación superior pedagógica, dicha integración es esencial, pues forma parte del desarrollo de la competencia profesional docente y del fomento de una cultura educativa innovadora. Como señalan Tejada y

Pozos (2020), integrar las TIC no significa únicamente utilizarlas, sino repensar la práctica educativa desde una lógica de mediación tecnológica, donde la tecnología actúa como un recurso para la construcción activa del conocimiento y la motivación del estudiante.

El uso pedagógico de las TIC demanda un cambio de paradigma: del modelo transmisivo centrado en el docente al modelo constructivista y colaborativo, donde el aprendizaje se concibe como una experiencia activa, situada y socialmente compartida (Salinas, 2021). Las tecnologías, en este sentido, posibilitan entornos flexibles e interactivos que promueven la autonomía, la autorregulación y la participación significativa. De acuerdo con Cabero (2021), el potencial pedagógico de las TIC depende de su uso intencionado en la planificación curricular y del dominio que el educador tenga de las estrategias didácticas mediadas digitalmente. Por ello, la integración pedagógica requiere formación docente continua, acompañamiento institucional y liderazgo educativo orientado a la innovación.

Entre los modelos teóricos que explican la integración pedagógica de las TIC destaca el TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), desarrollado por Mishra y Koehler (2006), que plantea que el docente debe equilibrar el conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar para lograr una práctica educativa coherente y significativa. Este modelo ha sido ampliamente validado en la educación superior (Cabero & Valencia, 2020), al demostrar que los profesores con alto dominio TPACK diseñan experiencias de aprendizaje más motivadoras y adaptadas a las necesidades del estudiante. De modo complementario, el modelo SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition) de Puentedura (2021) propone niveles progresivos de integración tecnológica, desde la simple sustitución de métodos tradicionales hasta la redefinición total de las prácticas educativas mediante experiencias digitales creativas.

La literatura reciente sostiene que una adecuada integración pedagógica de las TIC incrementa significativamente la motivación académica, la creatividad y la autoconfianza del estudiante. Huang y Hew (2022) evidenciaron que los entornos digitales bien diseñados estimulan el interés y la persistencia en el aprendizaje, mientras que García-Peñalvo (2022) demostró que la mediación tecnológica favorece la personalización educativa y la retroalimentación inmediata, factores que impactan directamente en la motivación intrínseca. Asimismo, el estudio de Rosli et al. (2022) confirmó que la integración pedagógica, cuando se orienta a la colaboración y la resolución de problemas, potencia la autoeficacia y la satisfacción del estudiante, fortaleciendo su vínculo con la tarea académica.

En el contexto de la formación docente peruana, el Ministerio de Educación (MINEDU, 2023) enfatiza que la integración pedagógica de las TIC debe ser transversal en los programas formativos, considerando la diversidad cultural y tecnológica del país. Su implementación requiere promover proyectos formativos que articulen tecnología, pedagogía e investigación aplicada, para que los futuros educadores sean capaces de crear, adaptar y evaluar recursos digitales según las necesidades de sus estudiantes. Esta visión está alineada con la política de alfabetización digital y de desarrollo de competencias del docente innovador que impulsa el sistema educativo nacional.

En la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, la integración pedagógica de las TIC se convierte en una oportunidad para fortalecer la motivación y la identidad profesional de los estudiantes. La práctica formativa mediada por tecnología promueve el aprendizaje activo, el trabajo colaborativo y la creatividad pedagógica, consolidando un perfil docente comprometido con la calidad, la equidad y la innovación educativa.

La integración pedagógica de las TIC representa la etapa superior del proceso

de incorporación tecnológica en la educación. Su impacto no reside en la cantidad de recursos utilizados, sino en su relevancia didáctica, pertinencia contextual y capacidad de transformar la experiencia de aprendizaje. En la medida en que las instituciones pedagógicas consoliden esta integración, estarán contribuyendo no solo a la formación de docentes competentes digitalmente, sino también a la construcción de una educación más inclusiva, motivadora y transformadora.

#### *Actitud y aceptación tecnológica*

La actitud y aceptación tecnológica representan una dimensión decisiva en el uso efectivo de las TIC, pues determinan el grado de disposición, apertura y confianza con que los individuos incorporan la tecnología en sus actividades académicas y profesionales. Esta dimensión involucra componentes cognitivos (creencias sobre la utilidad y facilidad de uso), afectivos (interés y agrado hacia la tecnología) y conductuales (intención y frecuencia de uso). Como señaló Davis (1989) en su célebre Modelo de Aceptación de la Tecnología (TAM), la actitud positiva hacia la tecnología depende fundamentalmente de dos percepciones: la utilidad percibida (la creencia de que la tecnología mejora el desempeño) y la facilidad de uso percibida (la creencia de que su manejo requiere poco esfuerzo). Este modelo ha sido ampliamente validado y extendido en estudios contemporáneos que exploran el comportamiento tecnológico de docentes y estudiantes en la educación superior (Sánchez–Prieto et al., 2020; Rosli et al., 2022).

En el contexto educativo actual, una actitud favorable hacia las TIC está asociada con un mayor nivel de motivación intrínseca y compromiso académico. Según Rosli et al. (2022), los estudiantes que perciben la tecnología como una herramienta útil y accesible muestran más entusiasmo, persistencia y satisfacción durante los procesos de aprendizaje. Este vínculo se explica porque la aceptación tecnológica activa la

autonomía y el sentido de control, dos factores clave para la motivación según la Teoría de la Autodeterminación (Ryan & Deci, 2020). De este modo, la actitud positiva hacia la tecnología no solo facilita la adopción de herramientas digitales, sino que fortalece la confianza del estudiante en su capacidad para aprender y resolver problemas mediante medios tecnológicos.

Sánchez–Prieto et al. (2020) plantean que la aceptación tecnológica también está influenciada por variables contextuales, como el apoyo docente, la disponibilidad de recursos, la formación en competencias digitales y el clima institucional. Estos factores, al interactuar, generan condiciones que potencian o limitan la disposición emocional y cognitiva hacia las TIC. Por ejemplo, en entornos donde los docentes utilizan la tecnología de forma significativa y motivadora, los estudiantes tienden a reproducir esa actitud positiva, incrementando su propio compromiso digital. Asimismo, Rosli et al. (2022) demostraron que la interacción colaborativa y el feedback mediado por TIC promueven una percepción de utilidad más alta, lo que refuerza la aceptación y el uso continuado de la tecnología.

Desde una perspectiva institucional, el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2023) reconoce que la actitud y aceptación tecnológica son determinantes en la efectividad de la integración pedagógica de las TIC. Por ello, promueve programas de formación docente inicial y continua que incluyan componentes socioemocionales, orientados al fortalecimiento de la confianza digital y la disposición innovadora de los futuros educadores. En la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, estas actitudes se reflejan en el nivel de apertura de los estudiantes hacia las herramientas digitales, su disposición para participar en entornos virtuales y su motivación por incorporar la tecnología como parte integral de su futura práctica pedagógica.

Por su parte, Cabero (2021) enfatiza que la actitud tecnológica se construye a través de experiencias positivas de aprendizaje digital, donde los estudiantes perciben valor y significado en el uso de las TIC. Cuando las herramientas tecnológicas son empleadas con pertinencia pedagógica y acompañamiento docente, los estudiantes desarrollan emociones de satisfacción, confianza y curiosidad, lo que incrementa la motivación académica y el sentido de logro. En cambio, el uso forzado o desvinculado del contexto puede generar rechazo, ansiedad o desinterés, afectando negativamente el aprendizaje.

Rosli et al. (2022) y Davis (1989) coinciden en que la aceptación tecnológica no es un fenómeno espontáneo, sino un proceso gradual de construcción de confianza y relevancia percibida. Este proceso es particularmente relevante en la formación docente, donde la tecnología no solo se aprende a usar, sino también a enseñar con ella. De esta manera, la actitud positiva frente a la tecnología se convierte en un componente de la competencia profesional pedagógica, que potencia la creatividad, la resiliencia y la motivación para el aprendizaje continuo.

La actitud y la aceptación tecnológica constituyen una dimensión transversal del uso de las TIC que incide directamente en la calidad del aprendizaje y en la motivación académica. Una actitud positiva, sustentada en la percepción de utilidad, facilidad y relevancia pedagógica, impulsa la apropiación tecnológica y favorece el desarrollo de competencias digitales críticas y reflexivas. En cambio, la ausencia de aceptación genera resistencia y limita la innovación educativa. En consecuencia, fomentar actitudes tecnológicas positivas en los futuros docentes es una prioridad para la formación pedagógica del siglo XXI.

#### *Alfabetización digital crítica*

La alfabetización digital crítica constituye la dimensión más avanzada del uso

educativo de las TIC, al trascender el manejo técnico de herramientas para centrarse en la comprensión reflexiva, ética y social de los entornos digitales. Esta perspectiva concibe al usuario no solo como consumidor de información, sino como sujeto activo y consciente de los procesos comunicativos, cognitivos y culturales que configuran la sociedad digital contemporánea (Buckingham, 2020). En la educación superior pedagógica, la alfabetización digital crítica se convierte en un pilar fundamental para la formación de docentes capaces de analizar, evaluar y producir información con criterio ético, promoviendo al mismo tiempo la motivación, la creatividad y la autonomía intelectual de sus estudiantes (Freire & Costa, 2021).

A diferencia de las alfabetizaciones instrumentales centradas en las competencias técnicas, la alfabetización digital crítica implica una lectura profunda del entorno digital, donde los futuros docentes desarrollan la capacidad de reconocer los sesgos, discursos y estructuras de poder presentes en los medios y plataformas digitales (Area & Sanabria, 2021). Desde esta mirada, el proceso educativo no solo se orienta a aprender con tecnología, sino también a pensar sobre la tecnología, cuestionando su impacto en la identidad, la comunicación y la cultura escolar. Tal como afirma Buckingham (2020), enseñar a pensar críticamente sobre la información digital es tan importante como enseñar a usarla, especialmente en un contexto global marcado por la sobreinformación y la desinformación.

La alfabetización digital crítica, además, fomenta la responsabilidad social y la ética digital. Freire y Costa (2021) señalan que esta competencia promueve el empoderamiento del sujeto frente a las tecnologías, al permitirle utilizarlas para la participación democrática, la justicia social y el aprendizaje colaborativo. Este enfoque tiene una fuerte raíz pedagógica en la educación emancipadora de Paulo Freire, para quien la alfabetización –sea textual o digital– debe orientarse a la concientización y

transformación social. Así, el docente alfabetizado digitalmente no solo domina herramientas, sino que comprende los valores y riesgos asociados a su uso: privacidad, seguridad, derechos de autor, y bienestar digital.

Cabero (2021) sostiene que la alfabetización digital crítica es una competencia indispensable para el educador del siglo XXI, en tanto garantiza un uso ético, inclusivo y sostenible de las TIC. En los entornos formativos, esta competencia se manifiesta en la capacidad del docente para guiar a los estudiantes en la evaluación de fuentes, la detección de noticias falsas, la gestión de su identidad digital y la construcción colaborativa de conocimiento. Del mismo modo, Redecker (2020), a través del marco DigCompEdu, integra la alfabetización crítica como un componente transversal de la competencia digital docente, subrayando que el pensamiento crítico y la ética tecnológica son indispensables para el desarrollo de una ciudadanía digital responsable.

El Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2023), en coherencia con las tendencias internacionales, incorpora este enfoque dentro de sus lineamientos para la formación docente inicial, enfatizando la importancia de desarrollar una conciencia tecnológica ética y crítica en los futuros profesores. En instituciones como la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, este principio se traduce en la necesidad de promover el análisis crítico de las fuentes digitales, el respeto por la diversidad cultural en línea y la creación de contenidos educativos propios, fortaleciendo tanto la motivación académica como la responsabilidad social del estudiante normalista.

Además de su componente ético, la alfabetización digital crítica impacta en la motivación y la autorrealización del estudiante. Cuando los futuros docentes son capaces de cuestionar y comprender el valor educativo de la tecnología, desarrollan un sentido de propósito más profundo y un compromiso intrínseco con su aprendizaje

(Alesi et al., 2024). Esto se debe a que el pensamiento crítico y la autonomía digital estimulan la curiosidad, el sentido de agencia y la percepción de competencia, elementos clave en la motivación académica (Ryan & Deci, 2020). En consecuencia, la alfabetización digital crítica no solo transforma la práctica pedagógica, sino que convierte la tecnología en una herramienta de reflexión, creatividad y emancipación educativa.

La alfabetización digital crítica representa la culminación del proceso de apropiación tecnológica en la educación superior pedagógica. A través de ella, los docentes en formación aprenden a usar las TIC con conciencia ética, visión crítica y compromiso social, potenciando su motivación y fortaleciendo su rol como líderes de cambio en la era digital. En el contexto peruano, este enfoque es indispensable para garantizar una educación humanista, inclusiva y digitalmente sostenible.

### ***Modelos explicativos del uso de TIC***

El uso de las TIC en la educación no es un fenómeno aleatorio, sino un proceso influido por factores psicológicos, sociales, institucionales y pedagógicos que determinan la aceptación, integración y apropiación tecnológica por parte de los usuarios. En este marco, los modelos explicativos del uso de TIC permiten comprender los determinantes del comportamiento tecnológico y su impacto en la enseñanza y el aprendizaje. Estos modelos buscan identificar qué motiva a los docentes y estudiantes a usar la tecnología, cómo perciben su utilidad y qué condiciones favorecen o dificultan su adopción significativa en contextos educativos (Cabero, 2021; García-Peñalvo, 2022).

Entre los modelos más reconocidos destacan: el Modelo de Aceptación de la Tecnología (TAM) propuesto por Davis (1989); el modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) de Mishra y Koehler (2006); el modelo SAMR

(Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition) desarrollado por Puentedura (2021); y el marco DigCompEdu (Digital Competence of Educators) elaborado por Redecker (2020) para la Comisión Europea. Cada uno de ellos explica el proceso de incorporación de las TIC desde diferentes enfoques –psicológico, pedagógico, tecnológico y competencial– pero convergen en un mismo propósito: entender cómo y por qué las tecnologías transforman la práctica educativa y cómo dicha integración influye en la motivación académica, la autoeficacia y la innovación docente.

En la educación superior pedagógica, estos modelos son esenciales porque orientan la formación de docentes que no solo sepan usar la tecnología, sino que sean capaces de enseñar con ella y reflexionar críticamente sobre su impacto educativo. Comprender los modelos de uso tecnológico, por tanto, permite fundamentar las estrategias de capacitación digital, fortalecer la innovación pedagógica y fomentar una cultura institucional orientada al aprendizaje activo y motivador.

#### *Modelo TAM (Technology Acceptance Model)*

El Modelo de Aceptación de la Tecnología (TAM), propuesto por Davis (1989), es uno de los marcos teóricos más influyentes para explicar el proceso mediante el cual los individuos adoptan y utilizan tecnologías. Este modelo, derivado de la Teoría de la Acción Razonada (Ajzen & Fishbein, 1980), plantea que la intención de uso de una tecnología está determinada principalmente por dos variables: la utilidad percibida (el grado en que una persona cree que el uso de una tecnología mejorará su desempeño) y la facilidad de uso percibida (el grado en que considera que su utilización no requiere esfuerzo excesivo). Estas percepciones influyen directamente en la actitud hacia el uso y, finalmente, en la conducta real de adopción tecnológica.

En el ámbito educativo, el TAM ha sido ampliamente validado para analizar el comportamiento de estudiantes y docentes frente al uso de TIC, plataformas digitales,

entornos virtuales y herramientas de aprendizaje en línea. Sánchez–Prieto et al. (2020) demostraron que, en contextos universitarios, la percepción de utilidad y facilidad de uso de las herramientas digitales predice significativamente la intención de incorporarlas en el aprendizaje. Del mismo modo, Rosli et al. (2022) encontraron que los estudiantes con actitudes positivas hacia las TIC experimentan mayor motivación académica, satisfacción y compromiso, lo que refuerza la relevancia del modelo TAM como marco explicativo de la relación entre tecnología y motivación.

El factor motivacional ocupa un lugar central dentro del modelo TAM cuando se aplica a la educación. Ryan y Deci (2020), desde la Teoría de la Autodeterminación, complementan la interpretación del TAM al señalar que la motivación intrínseca surge cuando el estudiante percibe que la tecnología es útil, accesible y le permite desarrollar su autonomía. Es decir, cuanto más control percibe el usuario sobre el uso tecnológico, mayor es su disposición emocional y cognitiva para aprender con ella. Este vínculo entre aceptación tecnológica y motivación académica ha sido confirmado por estudios recientes en educación superior latinoamericana (López & Morales, 2022), los cuales evidencian que las percepciones positivas hacia las TIC incrementan la participación activa y la autoconfianza de los futuros docentes.

Por otra parte, Cabero (2021) advierte que el TAM también tiene implicaciones institucionales, ya que la adopción tecnológica depende de factores como la infraestructura digital, la cultura organizacional y el liderazgo pedagógico. La utilidad percibida puede potenciarse mediante políticas de apoyo, capacitación continua y acompañamiento técnico, mientras que la facilidad de uso se mejora con herramientas accesibles, intuitivas y adaptadas al contexto educativo. Estas condiciones estructurales determinan el grado de éxito de las estrategias de innovación educativa en escuelas pedagógicas como la “Gamaniel Blanco Murillo”.

El modelo TAM permite comprender la adopción tecnológica desde una perspectiva psicológica y motivacional, al reconocer que las actitudes positivas y la percepción de utilidad son determinantes para la integración pedagógica de las TIC. Su relevancia en la educación superior pedagógica radica en que ayuda a diseñar estrategias formativas que fortalezcan la confianza, la motivación y la competencia digital de los futuros docentes. Así, el TAM no solo explica el uso de tecnología, sino que orienta la formación de educadores que comprendan el sentido pedagógico, emocional y transformador de las TIC.

#### *Modelo TPACK para la integración pedagógica de TIC*

El modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), propuesto por Mishra y Koehler (2006), constituye uno de los marcos teóricos más influyentes para comprender la integración pedagógica de las tecnologías digitales en la práctica docente. Este modelo se basa en la idea de que el uso eficaz de las TIC en la educación no depende únicamente del dominio técnico, sino de la articulación equilibrada entre tres tipos de conocimiento: el conocimiento del contenido (CK), el conocimiento pedagógico (PK) y el conocimiento tecnológico (TK). La intersección entre estos tres componentes genera el conocimiento tecnológico pedagógico del contenido (TPACK), considerado esencial para el diseño de experiencias de aprendizaje innovadoras, motivadoras y contextualizadas (Mishra & Koehler, 2006; Cabero, 2021).

Desde la perspectiva de la formación docente, el modelo TPACK enfatiza que los futuros profesores deben aprender a integrar la tecnología como un medio para potenciar la enseñanza del contenido, respetando los principios pedagógicos y las características de sus estudiantes. Según García-Peñalvo (2022), esta integración implica pasar de un uso instrumental de las TIC a un enfoque transformador, donde las herramientas digitales se convierten en mediadores del aprendizaje activo y

colaborativo. Así, el docente en formación no solo desarrolla habilidades técnicas, sino también la capacidad de seleccionar, adaptar y aplicar recursos tecnológicos en función de objetivos didácticos específicos.

La relación entre el modelo TPACK y la motivación académica es particularmente significativa. Huang y Hew (2022) sostienen que cuando los estudiantes participan en actividades mediadas por docentes con alto dominio TPACK, experimentan un mayor nivel de motivación intrínseca y compromiso con el aprendizaje. Esto ocurre porque la tecnología, al ser utilizada de manera pedagógicamente coherente, promueve la curiosidad, la autonomía y el sentido de competencia, aspectos centrales de la Teoría de la Autodeterminación (Ryan & Deci, 2020). En consecuencia, el modelo TPACK no solo fortalece la competencia digital del docente, sino que también crea ambientes de aprendizaje que estimulan la autoeficacia y el interés genuino de los estudiantes.

Cabero y Llorente (2020) destacan que el modelo TPACK ayuda a superar la fragmentación tradicional entre la formación técnica y la didáctica. En lugar de formar docentes “usuarios” de tecnología, busca formar educadores reflexivos e innovadores, capaces de analizar críticamente qué tecnologías utilizar, por qué y con qué finalidad pedagógica. Esto resulta especialmente relevante en instituciones pedagógicas como la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, donde los futuros docentes aprenden no solo a emplear TIC, sino a integrarlas en su diseño curricular, su metodología y su evaluación formativa, en coherencia con los estándares nacionales del MINEDU (2023).

Por su parte, Redecker (2020) y el marco europeo DigCompEdu complementan al modelo TPACK al establecer competencias digitales docentes alineadas con la práctica reflexiva, la innovación educativa y el desarrollo profesional continuo. Ambos

enfoques coinciden en que la formación pedagógica debe centrarse en la adaptabilidad tecnológica, entendida como la capacidad de repensar las estrategias de enseñanza ante los cambios del ecosistema digital. De esta manera, el TPACK se convierte en una herramienta dinámica que favorece la sostenibilidad del aprendizaje digital y la formación de una identidad docente digitalmente competente.

El modelo TPACK explica la integración de las TIC desde una visión sistémica que une el saber tecnológico, pedagógico y disciplinar. Su valor radica en que no concibe la tecnología como un fin, sino como un medio transformador del aprendizaje. En el contexto de la educación superior pedagógica, este modelo ofrece un marco sólido para promover la innovación, la motivación y la autonomía en los futuros docentes, quienes deben asumir la tecnología como parte inherente de su desarrollo profesional y de su compromiso con la mejora educativa.

#### *Modelo DigCompEdu de competencia digital docente*

El Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu) constituye hoy una de las referencias más sólidas para orientar, describir y evaluar la competencia digital docente en todos los niveles educativos. Concebido por la Comisión Europea, el marco propone una visión integral y progresiva de la competencia digital, articulada en seis áreas que abarcan desde el compromiso profesional y la gestión de recursos digitales, hasta la enseñanza y aprendizaje mediada por TIC, la evaluación con tecnologías, el empoderamiento del estudiante y el desarrollo de la competencia digital del alumnado (Redecker, 2020). A diferencia de aproximaciones centradas solo en habilidades técnicas, DigCompEdu sitúa la tecnología en una lógica pedagógica y ética, subrayando el sentido didáctico de su uso y su contribución al aprendizaje significativo.

El marco define, además, seis niveles de dominio (A1–Newcomer, A2–

Explorer, B1–Integrator, B2–Expert, C1–Leader, C2–Pioneer) que permiten diagnosticar y trazar itinerarios de mejora del profesorado. Esta gradación facilita a las instituciones formadoras –como las escuelas pedagógicas– identificar fortalezas y brechas, planificar formación continua y evidenciar progresos en la práctica docente con tecnologías (Redecker, 2020). La actualización ciudadana DigComp 2.2 refuerza esta lógica de progresión al detallar ejemplos de conocimientos, destrezas y actitudes en ámbitos como búsqueda y gestión de información, creación y remezcla de contenidos, seguridad y bienestar digital y participación en red (Vuorikari, Kluzer, & Punie, 2022); estos componentes dialogan directamente con nuestras dimensiones de competencia digital funcional y alfabetización digital crítica.

La contribución de DigCompEdu a la motivación académica es explícita: al promover diseños instruccionales con retroalimentación oportuna, actividades colaborativas, personalización y accesibilidad, el docente genera autonomía, percepción de competencia y sentido de pertenencia en los estudiantes—tres necesidades psicológicas básicas relacionadas con la motivación intrínseca según la Teoría de la Autodeterminación (Ryan & Deci, 2020). En la formación docente inicial, esta mediación se traduce en mayor autoeficacia del futuro profesor para integrar TIC (Cabero & Llorente, 2020) y en un impacto positivo en la motivación para aprender y enseñar con tecnología (Huang & Hew, 2022). Así, DigCompEdu no solo prescribe qué debe saber el educador sobre TIC, sino cómo transformar ese saber en experiencias pedagógicamente valiosas y motivadoras.

Operativamente, el marco ofrece indicadores que vinculan la planeación didáctica con el uso de recursos digitales (selección, adaptación, creación y licencias), la orquestación de actividades activas e inclusivas (p. ej., aprendizaje basado en proyectos, aula invertida, tareas colaborativas en línea), la evaluación formativa

(rúbricas digitales, analítica de aprendizaje) y el acompañamiento socioemocional del estudiante en entornos virtuales (bienestar, accesibilidad, UDL). Estos indicadores son coherentes con las dimensiones de nuestra Variable 1 (Uso de las TIC) –en especial integración pedagógica, actitud/aceptación y competencia digital funcional– y con la Variable 2 (Motivación académica) –autonomía/autorregulación, autoeficacia y clima de aula y apoyo docente–, ofreciendo un puente operativo entre el marco conceptual y la matriz de operacionalización.

En el contexto peruano, DigCompEdu se alinea con los lineamientos del MINEDU para la formación docente inicial que promueven la integración pedagógica de tecnologías, el uso ético y la innovación didáctica en escenarios híbridos (MINEDU, 2023). Para la EESPP “Gamaniel Blanco Murillo”, adoptar DigCompEdu como mapa de ruta implica: (a) diagnosticar el nivel de competencia digital del estudiantado y del profesorado; (b) diseñar trayectorias formativas basadas en evidencias (de A1/A2 a C1/C2); (c) alinear asignaturas y prácticas con las seis áreas del marco; y (d) evaluar la mejora docente–estudiantil mediante indicadores de motivación, autorregulación y desempeño académico. Ello consolidará un perfil de futuro educador digitalmente competente, pedagógicamente innovador y éticamente responsable, capaz de motivar y sostener aprendizajes significativos con TIC.

#### *Modelo SAMR para niveles de uso tecnológico*

El modelo SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition), propuesto por Ruben Puentedura (2021), constituye una de las herramientas conceptuales más relevantes para evaluar el grado de integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este modelo describe una escala de cuatro niveles que permite identificar cómo la tecnología transforma la práctica educativa: (1) Sustitución, cuando la tecnología reemplaza

directamente una herramienta tradicional sin alterar la función; (2) Aumento, cuando la tecnología actúa como sustituto pero con mejoras funcionales; (3) Modificación, cuando se rediseñan significativamente las tareas; y (4) Redefinición, cuando la tecnología permite crear nuevas experiencias de aprendizaje antes impensables (Puentedura, 2021). En el contexto de la formación docente, el modelo SAMR ofrece una guía práctica para que los futuros educadores transiten de un uso instrumental de las TIC hacia un uso transformador y pedagógicamente significativo.

Desde una perspectiva educativa, el modelo SAMR permite analizar la profundidad de la integración tecnológica en términos cognitivos y motivacionales. En los niveles básicos (sustitución y aumento), el aprendizaje se apoya en la eficiencia y la accesibilidad, mejorando la presentación de contenidos o la comunicación entre docentes y estudiantes. Sin embargo, es en los niveles superiores (modificación y redefinición) donde emergen las mayores oportunidades para el aprendizaje activo y la motivación intrínseca, ya que las TIC se convierten en catalizadoras de creatividad, pensamiento crítico y colaboración (Area & Sanabria, 2021). En esta etapa, los estudiantes dejan de ser receptores pasivos para transformarse en productores de conocimiento digital, lo que fortalece su sentido de logro, autonomía y autoeficacia académica (Alesi et al., 2024).

En la educación superior pedagógica, aplicar el modelo SAMR implica diseñar experiencias en las que los futuros docentes no solo utilicen herramientas digitales, sino que crean, reflexionen y compartan conocimiento con propósito pedagógico. Según Cabero (2021), un uso transformador de la tecnología debe enfocarse en “crear nuevas formas de enseñar y aprender”, más que en reemplazar lo tradicional. Por ejemplo, la sustitución puede verse en el uso de diapositivas en lugar de pizarras; el aumento, en la incorporación de videos interactivos; la modificación, en el rediseño de proyectos

colaborativos virtuales; y la redefinición, en la creación de entornos digitales de aprendizaje propios o recursos educativos abiertos. Estas prácticas potencian no solo la competencia digital funcional del docente, sino también la motivación y el compromiso emocional del estudiante.

La relación entre el modelo SAMR y la motivación académica ha sido evidenciada en diversos estudios recientes. Huang y Hew (2022) sostienen que los entornos de aprendizaje que alcanzan los niveles de modificación y redefinición promueven una mayor motivación intrínseca, al generar experiencias de aprendizaje significativas, creativas y autónomas. Asimismo, Rosli et al. (2022) afirman que los estudiantes perciben un mayor sentido de competencia y logro cuando las TIC se utilizan para resolver problemas reales o para producir proyectos innovadores, lo cual refuerza su persistencia y disfrute del aprendizaje. Estos hallazgos demuestran que la transformación digital en la docencia no solo amplía las oportunidades cognitivas, sino también las dimensiones emocionales y motivacionales del aprendizaje.

En el contexto peruano, el modelo SAMR ofrece una herramienta práctica para los programas de formación docente que buscan implementar el enfoque de integración progresiva de las TIC propuesto por el Ministerio de Educación (MINEDU, 2023). En instituciones como la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, este modelo puede emplearse para diagnosticar el nivel de uso tecnológico de los estudiantes y docentes, orientar la planificación curricular digital y fomentar la creación de materiales educativos innovadores. De esta forma, el SAMR contribuye a formar docentes reflexivos y competentes digitalmente, capaces de transformar sus aulas en espacios de exploración, colaboración y aprendizaje profundo.

Finalmente, el modelo SAMR, en articulación con los marcos TPACK y DigCompEdu, ofrece un enfoque integral para comprender el proceso de adopción

tecnológica desde una perspectiva tecnopedagógica y motivacional. Mientras el TAM explica las actitudes y percepciones, el TPACK articula los saberes pedagógicos, y DigCompEdu establece los niveles competenciales, el SAMR muestra la evolución práctica del uso de las TIC. En conjunto, estos modelos sustentan la base teórica que explica cómo la integración de la tecnología puede incrementar la motivación académica, la autonomía y la autoeficacia de los futuros docentes, en consonancia con las metas del aprendizaje transformador del siglo XXI.

### **Percepción de la motivación académica**

#### *Definición y fundamentos teóricos*

La motivación académica constituye uno de los constructos más estudiados dentro de la psicología educativa contemporánea, al ser considerada un determinante clave del aprendizaje autorregulado, el rendimiento académico y la persistencia estudiantil. En la educación superior, y particularmente en la formación docente, la motivación cumple un papel decisivo, pues impulsa al estudiante no solo a adquirir conocimientos, sino a mantener el esfuerzo, la atención y el compromiso hacia metas profesionales y éticas (Alesi et al., 2024; Ryan & Deci, 2020). La motivación no se limita a un impulso momentáneo, sino que abarca un conjunto de procesos cognitivos, emocionales y conductuales que orientan la acción y el aprendizaje, influyendo directamente en la manera en que los estudiantes enfrentan los desafíos académicos.

Desde un punto de vista teórico, la motivación ha sido abordada a través de diversos enfoques: la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 2019), que distingue entre motivación intrínseca y extrínseca; la Teoría del Logro y la Competencia (Dweck, 2021), centrada en las metas personales y percepciones de capacidad; y el Modelo Expectativa-Valor (Eccles & Wigfield, 2020), que explica cómo las creencias sobre el valor de la tarea y la expectativa de éxito influyen en la persistencia y el

rendimiento. Estas perspectivas coinciden en que la motivación es dinámica, contextual y susceptible de ser influenciada por el entorno educativo, las estrategias pedagógicas y las experiencias tecnológicas.

En el caso de los futuros docentes, la motivación académica es especialmente relevante porque influye en su identidad profesional, su compromiso ético y su disposición hacia la innovación educativa. Estudios recientes han mostrado que los entornos de aprendizaje mediados por TIC fortalecen la motivación, siempre que promuevan la autonomía, la competencia y la relación social –las tres necesidades psicológicas básicas según la Teoría de la Autodeterminación– (Ryan & Deci, 2020; Huang & Hew, 2022). Así, la motivación académica no solo impulsa el rendimiento, sino que se convierte en un indicador de bienestar, resiliencia y sentido de propósito en la trayectoria formativa del docente.

Por tanto, comprender los fundamentos teóricos de la motivación académica permite explicar por qué los estudiantes muestran diferentes niveles de implicación, satisfacción y desempeño. Este análisis resulta esencial para interpretar la relación entre uso de las TIC y motivación académica, ya que las tecnologías, cuando se integran pedagógicamente, pueden generar entornos que fomenten la curiosidad, el control personal y la autorrealización, reforzando la motivación intrínseca y la autoeficacia (Rosli et al., 2022; Cabero, 2021). De esta manera, la motivación se configura como un proceso integral que articula el pensamiento, la emoción y la acción, orientado hacia el logro de aprendizajes con sentido.

### *Conceptualización de la motivación académica*

La motivación académica puede definirse como el conjunto de procesos internos y externos que activan, orientan y sostienen la conducta del estudiante hacia el logro de

metas educativas significativas (Alesi et al., 2024). Este constructo integra factores cognitivos, afectivos y sociales que influyen en el compromiso con el aprendizaje, la persistencia ante las dificultades y la calidad del desempeño académico. Según Ryan y Deci (2020), la motivación académica se manifiesta cuando el estudiante siente que aprende por elección propia, percibiendo que las tareas tienen sentido y contribuyen a su desarrollo personal o profesional. Esta concepción resalta el valor de la motivación intrínseca, que surge del interés, la curiosidad o el placer por aprender, frente a la motivación extrínseca, impulsada por recompensas externas o por la búsqueda de reconocimiento.

Desde un enfoque psicológico–humanista, la motivación académica implica satisfacer tres necesidades básicas: la autonomía, entendida como la posibilidad de elegir y controlar las propias acciones; la competencia, como la percepción de capacidad para superar retos y alcanzar metas; y la relación social, vinculada al sentido de pertenencia y conexión con otros en el proceso educativo (Ryan & Deci, 2020). Estas dimensiones se traducen en comportamientos observables, como la iniciativa, la participación activa, la constancia y la disposición para enfrentar desafíos cognitivos. Cuando estas necesidades se satisfacen, el aprendizaje se vuelve más profundo, autorregulado y sostenible en el tiempo.

En la educación superior pedagógica, la motivación académica adquiere una función estratégica, al conectar el interés personal del estudiante con su futura vocación docente. Alesi et al. (2024) demostraron que la motivación actúa como variable mediadora entre la autoeficacia y las estrategias de aprendizaje, incrementando la perseverancia y la resiliencia en los futuros profesores. De manera similar, Pelikan et al. (2021) comprobaron que los estudiantes con alta motivación intrínseca tienden a desarrollar mayor autorregulación y satisfacción, lo que se traduce en mejores

resultados académicos y profesionales. Estos hallazgos sustentan la necesidad de promover prácticas educativas que estimulen la curiosidad, el sentido de logro y el compromiso emocional, componentes esenciales de la motivación académica.

En contextos mediados por tecnologías, la motivación académica se fortalece cuando las herramientas digitales se utilizan para potenciar la autonomía y la creatividad, en lugar de sustituir métodos tradicionales. Cabero (2021) y Rosli et al. (2022) destacan que el uso de plataformas interactivas, recursos multimedia y entornos virtuales colaborativos genera un aumento en la motivación intrínseca, al ofrecer experiencias de aprendizaje más personalizadas, participativas y significativas. En el caso de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, la motivación académica se convierte en un indicador clave de la calidad formativa, ya que refleja no solo el compromiso del estudiante con su aprendizaje, sino también su capacidad de adaptación, innovación y liderazgo educativo frente a los desafíos de la era digital.

La motivación académica es un fenómeno complejo y multidimensional que integra factores personales, sociales y pedagógicos. Su estudio permite comprender cómo los estudiantes transforman el aprendizaje en una experiencia con sentido, y cómo el uso adecuado de las TIC puede estimular el interés, la autoeficacia y la autorrealización. En consecuencia, esta variable no solo explica los niveles de desempeño académico, sino también la construcción del sentido profesional y ético del futuro docente, lo que justifica su relevancia en esta investigación.

#### *La motivación desde la Teoría de la Autodeterminación*

La Teoría de la Autodeterminación (TAD), formulada por Edward Deci y Richard Ryan, es uno de los enfoques contemporáneos más influyentes para

comprender la motivación humana y su impacto en el aprendizaje, la autorregulación y el bienestar personal. En el ámbito educativo, esta teoría plantea que los estudiantes no solo aprenden por imposición externa, sino principalmente por la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: la autonomía, la competencia y la relación social o vinculación (Ryan & Deci, 2020). Cuando estas necesidades se satisfacen, los individuos experimentan una motivación intrínseca sostenida que impulsa la curiosidad, la persistencia y la creatividad; cuando son frustradas, surgen desmotivación o dependencia externa.

La TAD distingue tres tipos de motivación: intrínseca, extrínseca y amotiva. La motivación intrínseca se produce cuando el estudiante realiza una actividad por el placer o interés inherente que genera el aprendizaje, sin buscar recompensas externas. La motivación extrínseca responde a estímulos externos –como calificaciones, reconocimiento o beneficios futuros–, pero puede internalizarse progresivamente, generando compromiso personal si el estudiante percibe que las metas externas coinciden con sus valores y aspiraciones (Deci & Ryan, 2019). Finalmente, la amotiva representa la ausencia de intención o interés por aprender, generalmente provocada por un entorno educativo poco estimulante o excesivamente controlado.

Diversas investigaciones han demostrado la vigencia de la TAD en los contextos de educación superior. Alesi et al. (2024) identificaron que la motivación intrínseca media la relación entre la autoeficacia y las estrategias de aprendizaje, fortaleciendo el rendimiento académico. De igual forma, Pelikan et al. (2021) hallaron que los estudiantes con mayores niveles de autonomía y percepción de competencia muestran una mayor sensación de logro y bienestar académico. Estos hallazgos evidencian que la motivación intrínseca no solo predice el éxito académico, sino también el desarrollo socioemocional y profesional del estudiante.

En la formación docente, la Teoría de la Autodeterminación adquiere especial relevancia porque proporciona un marco para diseñar experiencias de aprendizaje motivadoras que equilibren la orientación pedagógica con la libertad del estudiante. Cuando el futuro docente percibe control sobre su aprendizaje, sentido en las tareas académicas y acompañamiento constructivo, desarrolla una motivación autodeterminada que se traduce en compromiso profesional y vocación educativa (Ryan & Deci, 2020). En cambio, los ambientes autoritarios, la evaluación punitiva o el uso instrumental de la tecnología pueden generar desmotivación o dependencia externa.

El vínculo entre la TAD y el uso de las TIC se ha fortalecido en la última década. Estudios de Huang y Hew (2022) y Rosli et al. (2022) revelan que las herramientas tecnológicas que promueven la autonomía, la retroalimentación inmediata y la colaboración refuerzan la motivación intrínseca, al permitir que el estudiante experimente control y competencia sobre su propio proceso de aprendizaje. Las plataformas digitales bien diseñadas –como aulas virtuales interactivas, simuladores o entornos gamificados– ofrecen oportunidades para experimentar, crear y compartir conocimiento, satisfaciendo las necesidades básicas descritas por la TAD. Así, la tecnología se convierte en un mediador de la autodeterminación, siempre que su uso sea pedagógicamente orientado y éticamente reflexivo (Cabero, 2021).

En el contexto latinoamericano, la aplicación de la TAD se asocia con la necesidad de repensar la enseñanza en clave humanista y participativa. Freire y Costa (2021) señalan que el aprendizaje debe surgir de la interacción dialógica, la conciencia crítica y el empoderamiento del estudiante, valores coherentes con la autonomía y la relación social postuladas por la TAD. En el Perú, el MINEDU (2023) ha incorporado estos principios en sus lineamientos para la formación docente inicial, promoviendo prácticas que estimulen la reflexión, la autoevaluación y la co–creación de

conocimiento mediante TIC. Estas estrategias no solo fortalecen la motivación, sino que también consolidan un enfoque de aprendizaje centrado en el estudiante, colaborativo y éticamente comprometido.

En síntesis, la Teoría de la Autodeterminación proporciona un marco explicativo integral para comprender la motivación académica en la educación superior pedagógica. Al reconocer la interacción entre autonomía, competencia y relación social, esta teoría permite diseñar entornos digitales y pedagógicos que potencian la autorregulación, la autoeficacia y el compromiso intrínseco. En el caso de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, aplicar la TAD implica formar docentes que no solo usen tecnología, sino que la integren para fomentar la libertad, el pensamiento crítico y el aprendizaje con sentido humano.

#### *Motivación y aprendizaje autorregulado*

El aprendizaje autorregulado (AAR) se entiende como la capacidad del estudiante para planificar, controlar y evaluar su propio proceso de aprendizaje, utilizando estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales que le permiten alcanzar metas académicas con autonomía y persistencia (Zimmerman, 2021). En este proceso, la motivación académica cumple un papel esencial, pues constituye el impulso interno que dirige la atención, la conducta y el esfuerzo hacia la consecución de objetivos formativos. Sin una base motivacional sólida, los estudiantes tienden a mostrar dificultades para sostener la atención, regular el tiempo o mantener la disciplina en contextos educativos flexibles o mediados por tecnología (Schunk & DiBenedetto, 2020).

La relación entre motivación y autorregulación ha sido ampliamente estudiada en las últimas décadas, consolidándose la idea de que ambos constructos interactúan de forma dinámica. Según Zimmerman (2021), la autorregulación implica tres fases

interdependientes: la planificación, donde el estudiante establece metas y anticipa estrategias; la ejecución, que demanda control de la atención y del esfuerzo; y la autorreflexión, que implica evaluación y reajuste del desempeño. Cada una de estas fases está profundamente influida por la motivación intrínseca, la autoeficacia y la percepción del valor de la tarea (Bandura, 2020). Cuando el estudiante se siente competente y autónomo, su motivación se internaliza, favoreciendo la autorregulación sostenida incluso frente a la frustración o el error.

Diversas investigaciones empíricas confirman esta relación. Alesi et al. (2024) demostraron que la motivación académica mediatiza la relación entre autoeficacia y estrategias de aprendizaje, facilitando la autorregulación en estudiantes universitarios. Del mismo modo, Pelikan et al. (2021) identificaron que los niveles altos de motivación y control emocional predicen una mejor organización del tiempo, menor procrastinación y mayor persistencia académica. Estos resultados coinciden con Schunk y DiBenedetto (2020), quienes sostienen que los estudiantes motivados activan estrategias metacognitivas más eficaces –como la autoevaluación, la toma de apuntes o la revisión autónoma–, que consolidan su aprendizaje profundo y su bienestar académico.

El papel de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) ha sido determinante para fortalecer los procesos de autorregulación en la educación superior. Cabero (2021) y Rosli et al. (2022) afirman que las herramientas tecnológicas, cuando se utilizan con intencionalidad pedagógica, potencian la autonomía y la autogestión del aprendizaje, permitiendo al estudiante planificar tareas, monitorear su progreso y acceder a retroalimentación inmediata. Plataformas como Google Classroom, Moodle o Canvas promueven la autoorganización, mientras que los entornos gamificados y las aplicaciones de seguimiento del rendimiento fortalecen la motivación intrínseca al

ofrecer recompensas simbólicas y metas personalizadas. Este entorno digital propicia el desarrollo de habilidades autorreguladoras esenciales para el futuro docente, como la autogestión del tiempo, la disciplina cognitiva y la búsqueda crítica de información.

Asimismo, la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 2019) explica que la autorregulación óptima se alcanza cuando las experiencias educativas satisfacen las necesidades de autonomía, competencia y relación social. En un entorno digital, estas necesidades pueden verse potenciadas si las TIC se utilizan para conectar al estudiante con comunidades de aprendizaje, brindar espacios de expresión y ofrecer desafíos ajustados a su nivel de competencia. En este sentido, la tecnología actúa como mediadora del desarrollo autorregulado, pero su efectividad depende de la motivación autodeterminada que los docentes fomenten en el aula (Ryan & Deci, 2020).

En el contexto de la formación docente en el Perú, el MINEDU (2023) ha reconocido la importancia de fortalecer la motivación y la autorregulación mediante el uso estratégico de TIC en la formación pedagógica inicial. Estos lineamientos promueven la construcción de una identidad profesional autónoma y reflexiva, donde el futuro educador aprende a autorregular su propio proceso de aprendizaje y a enseñar a otros a hacerlo. En instituciones como la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, este enfoque resulta fundamental para formar docentes capaces de aprender de manera continua, crítica y responsable en entornos digitales.

La motivación y el aprendizaje autorregulado conforman un binomio inseparable en la formación pedagógica moderna. La primera actúa como energía que impulsa la acción, mientras que la segunda estructura dicha acción en estrategias efectivas y sostenibles. En conjunto, ambas permiten que el estudiante se convierta en agente activo de su aprendizaje, capaz de tomar decisiones, reflexionar sobre su

progreso y mantener el compromiso con su desarrollo profesional. Las TIC, en este marco, no solo facilitan la autorregulación, sino que también amplifican la motivación intrínseca al ofrecer contextos de aprendizaje flexibles, interactivos y centrados en la autonomía del futuro docente.

### *Influencia del contexto educativo en la motivación*

El contexto educativo constituye un elemento determinante en el desarrollo y sostenimiento de la motivación académica. Esta no surge de manera aislada, sino que se construye en la interacción continua entre las características personales del estudiante, las dinámicas pedagógicas del aula y las condiciones institucionales que configuran el proceso formativo (Pelikan et al., 2021). En el caso de la formación docente, la motivación está fuertemente condicionada por el ambiente de aprendizaje que ofrecen las Escuelas de Educación Superior Pedagógica (EESP), donde los futuros profesores interiorizan no solo conocimientos, sino también valores, actitudes y modelos de práctica profesional. En este sentido, la motivación académica refleja tanto la experiencia individual como la cultura institucional que la sustenta (Alesi et al., 2024).

Diversos estudios sostienen que un contexto educativo estimulante promueve la motivación intrínseca, al generar experiencias de aprendizaje significativas, oportunidades de autonomía y sentido de pertenencia (Ryan & Deci, 2020). En cambio, los ambientes rígidos, poco participativos o excesivamente controladores tienden a fomentar la motivación extrínseca o incluso la desmotivación. La Teoría de la Autodeterminación explica que la satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y relación social depende en gran medida de la estructura y el clima de aula. Así, un contexto que valore la colaboración, la creatividad y el pensamiento crítico potencia la motivación autodeterminada, mientras que uno centrado en la memorización

o la evaluación punitiva puede inhibirla (Deci & Ryan, 2019; Schunk & DiBenedetto, 2020).

En la educación superior pedagógica, el rol del docente formador es un factor clave del contexto motivacional. Su capacidad para ofrecer retroalimentación constructiva, apoyo emocional y metodologías activas incide directamente en la percepción de autoeficacia y en la persistencia del estudiante (Rosli et al., 2022). Los formadores que adoptan estrategias basadas en proyectos, aprendizaje cooperativo o evaluación formativa generan un entorno de empoderamiento académico, donde los estudiantes se sienten valorados y partícipes de su propio aprendizaje. Este tipo de interacción fomenta una motivación más profunda y sostenible, alineada con el compromiso profesional del futuro docente (Zimmerman, 2021).

El componente tecnológico del contexto educativo ha adquirido creciente relevancia tras la transformación digital de la educación superior. Cabero (2021) sostiene que las TIC, al ser integradas con propósito pedagógico, pueden enriquecer la motivación estudiantil mediante la creación de ambientes interactivos, visualmente atractivos y participativos, que estimulan la curiosidad y el pensamiento crítico. Plataformas como Google Classroom, Moodle y Edmodo, combinadas con estrategias de gamificación y aprendizaje colaborativo, han mostrado efectos positivos sobre la motivación intrínseca y el sentido de logro (Huang & Hew, 2022). No obstante, el uso de la tecnología sin acompañamiento docente o sin objetivos pedagógicos claros puede tener un efecto contrario, generando sobrecarga cognitiva o dependencia externa.

A nivel institucional, factores como la infraestructura tecnológica, la cultura organizacional y las políticas de acompañamiento docente también inciden en la motivación. En este sentido, el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2023) ha impulsado lineamientos que promueven el desarrollo de competencias digitales, la

integración ética de las TIC y la innovación pedagógica en la formación inicial docente. Estos esfuerzos buscan consolidar entornos educativos inclusivos y motivadores, donde la tecnología no sea un fin en sí misma, sino un medio para fortalecer la autonomía, la creatividad y el compromiso social del futuro educador.

De acuerdo con Freire y Costa (2021), un contexto educativo verdaderamente motivador es aquel que promueve la conciencia crítica y la emancipación del estudiante, permitiéndole construir significado y asumir una postura activa ante la realidad. Esta perspectiva, coherente con los principios de la educación liberadora, coincide con las tendencias contemporáneas que enfatizan el aprendizaje significativo, colaborativo y transformador, donde la motivación se alimenta del diálogo, la reflexión y la participación.

En el caso de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, el contexto educativo cumple un papel central en la motivación académica, al ser el espacio donde convergen los recursos tecnológicos, las prácticas docentes y las expectativas profesionales de los estudiantes. Un entorno que fomente la comunicación horizontal, la innovación pedagógica y la integración tecnológica responsable puede transformar la motivación en una fuerza duradera, vinculada al crecimiento personal y a la vocación docente.

La motivación académica no puede entenderse sin considerar el contexto educativo que la rodea. Este actúa como un ecosistema que puede potenciar o limitar la autodeterminación del estudiante, dependiendo de las condiciones pedagógicas, institucionales y tecnológicas que lo configuren. En consecuencia, promover entornos educativos inclusivos, éticos y tecnológicamente integrados se convierte en una condición indispensable para fortalecer la motivación intrínseca y garantizar una formación docente de calidad.

### *Dimensiones de la motivación académica*

La motivación académica es un constructo multidimensional que integra factores internos y externos capaces de influir en la energía, dirección y persistencia del aprendizaje. De acuerdo con Ryan y Deci (2020), la motivación se organiza en distintos niveles de autodeterminación, desde la intrínseca –movida por el interés y el disfrute personal– hasta la extrínseca, vinculada a recompensas o presiones externas. Esta estructura permite comprender que el estudiante no aprende únicamente por obligación institucional o expectativa social, sino también por el valor y el significado que asigna a la tarea educativa. En la educación superior pedagógica, donde los futuros docentes construyen su identidad profesional, las dimensiones motivacionales cobran especial importancia porque determinan la calidad del compromiso académico y la orientación hacia el aprendizaje autónomo (Alesi et al., 2024).

Las seis dimensiones que orientan el estudio –motivación intrínseca, motivación extrínseca, autoeficacia y confianza académica, valor de la tarea y metas de logro, autonomía y autorregulación, clima de aula y apoyo docente– representan los componentes psicológicos y contextuales que configuran la experiencia motivacional del estudiante. Cada una de ellas responde a un marco teórico consolidado y a evidencias empíricas recientes, permitiendo analizar cómo el uso de las TIC potencia o limita la motivación académica. Según Pelikan et al. (2021), la incorporación de recursos digitales en entornos pedagógicos favorece el interés, la autorregulación y la interacción significativa, elementos que estimulan la motivación intrínseca y la persistencia. Así, las TIC actúan como mediadoras del compromiso y del placer por aprender, siempre que se integren con intencionalidad educativa, acompañamiento docente y ética reflexiva (Cabero & Llorente, 2021).

En el contexto peruano, el MINEDU (2023) reconoce que la motivación

constituye una de las competencias transversales clave para la formación docente, destacando que el uso pedagógico de la tecnología puede generar un aprendizaje más interactivo y emocionalmente significativo. Esta perspectiva se alinea con los postulados de Zimmerman (2021), quien enfatiza que la motivación, cuando se orienta hacia la autorregulación y el sentido personal del aprendizaje, se convierte en un factor predictor del rendimiento académico y de la permanencia en la educación superior.

#### *Motivación intrínseca*

La motivación intrínseca se define como la tendencia natural del ser humano a buscar el aprendizaje, la exploración y la comprensión por el placer inherente de conocer (Ryan & Deci, 2020). En el ámbito académico, se manifiesta cuando los estudiantes realizan actividades por interés personal, disfrute o satisfacción al dominar un tema, sin depender de recompensas externas (Alesi et al., 2024). Este tipo de motivación refleja el más alto nivel de autodeterminación y constituye el núcleo del compromiso sostenido, la creatividad y la innovación en el proceso educativo (Pelikan et al., 2021).

Desde la perspectiva de la Teoría de la Autodeterminación, la motivación intrínseca surge cuando el entorno satisface las necesidades de autonomía, competencia y relación social. Cuando el estudiante percibe que puede decidir, que sus esfuerzos son valorados y que pertenece a una comunidad de aprendizaje, experimenta placer y sentido en la tarea (Ryan & Deci, 2020). Por el contrario, un ambiente controlado o punitivo reduce el interés genuino y desplaza la energía hacia la mera obtención de resultados. Schunk y DiBenedetto (2020) sostienen que los entornos educativos basados en la confianza, el apoyo docente y la retroalimentación positiva fortalecen la motivación intrínseca, mientras que la presión excesiva o la evaluación competitiva la debilitan.

El papel de las TIC en la motivación intrínseca es ampliamente reconocido. Huang y Hew (2022) demostraron que las herramientas digitales que promueven la autonomía, la exploración y la creatividad incrementan el disfrute por aprender. Aplicaciones de simulación, entornos de gamificación y plataformas interactivas favorecen la sensación de competencia y desafío óptimo, generando un estado de “fluidez” o flow, donde el aprendizaje se vuelve una experiencia gratificante (Cabero, 2021). Además, el aprendizaje mediado por TIC permite adaptar los ritmos y estilos de aprendizaje, fortaleciendo la percepción de control y la satisfacción personal (Rosli et al., 2022).

En el contexto de la formación docente, la motivación intrínseca tiene un valor doble: no solo impulsa el aprendizaje autónomo, sino que también forma parte de la vocación profesional. Un futuro educador motivado intrínsecamente tiende a replicar estrategias de enseñanza centradas en el interés del estudiante, la curiosidad y la autoexpresión. Por ello, fomentar esta dimensión implica promover experiencias pedagógicas emocionalmente significativas, donde el uso de TIC actúe como catalizador de la creatividad, la colaboración y el descubrimiento personal (Freire & Costa, 2021).

Finalmente, la motivación intrínseca en los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo” se manifiesta cuando los aprendizajes responden a sus aspiraciones personales, a su sentido de pertenencia profesional y a la satisfacción de crecer como docentes. Integrar recursos digitales que estimulen la experimentación, la reflexión y la participación activa puede consolidar este tipo de motivación, promoviendo un perfil de educador comprometido con su desarrollo continuo y con la transformación educativa del país.

#### *Motivación extrínseca*

La motivación extrínseca se refiere a la realización de una actividad académica con el propósito de obtener recompensas externas o evitar consecuencias negativas. En este tipo de motivación, la conducta no se origina en el interés inherente por la tarea, sino en factores como las calificaciones, el reconocimiento, la competencia con los pares o la aprobación social (Ryan & Deci, 2020). En la educación superior pedagógica, este tipo de motivación es frecuente, dado que los estudiantes buscan cumplir estándares institucionales, alcanzar metas profesionales o satisfacer expectativas familiares. Aunque la motivación extrínseca no siempre garantiza aprendizaje profundo, puede ser funcional cuando conduce a la internalización de metas y valores educativos (Alesi et al., 2024).

La Teoría de la Autodeterminación plantea que la motivación extrínseca se organiza en un continuo de internalización que abarca desde la regulación externa (conductas controladas por recompensas o castigos) hasta la regulación integrada (conductas alineadas con los valores y metas personales) (Deci & Ryan, 2019). Este proceso de internalización permite transformar una motivación inicialmente impuesta en una motivación autónoma. Por ejemplo, un estudiante puede comenzar a estudiar para aprobar un examen, pero con el tiempo, al comprender la relevancia del conocimiento para su futuro desempeño docente, desarrolla un compromiso genuino con el aprendizaje (Ryan & Deci, 2020).

En este sentido, la motivación extrínseca cumple una función transicional en el desarrollo de la motivación autodeterminada. Schunk y DiBenedetto (2020) sostienen que, en la medida en que las experiencias educativas fomentan la competencia y la autonomía, las motivaciones externas pueden internalizarse y consolidar el aprendizaje significativo. Esta perspectiva es especialmente relevante en los programas de formación docente, donde las prácticas pedagógicas, la evaluación y las interacciones

con el profesorado actúan como agentes de socialización profesional.

El uso pedagógico de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) desempeña un papel clave en la regulación de la motivación extrínseca. Estudios de Huang y Hew (2022) y Rosli et al. (2022) muestran que las herramientas digitales pueden estimular la motivación externa positiva a través de mecanismos de recompensa, retroalimentación inmediata y visibilidad del progreso académico. Las plataformas virtuales que incluyen insignias, certificados digitales o sistemas de puntuación – propios de la gamificación educativa– favorecen la persistencia y la competencia sana entre los estudiantes, generando satisfacción y compromiso con las tareas (Cabero & Llorente, 2021). Sin embargo, los mismos autores advierten que un uso excesivo de incentivos digitales puede desplazar el interés intrínseco hacia la obtención de recompensas, reduciendo el valor formativo de la experiencia si no se acompaña de reflexión crítica y autonomía.

La motivación extrínseca también se vincula con el reconocimiento social y el sentido de logro profesional. En la formación docente, los estudiantes suelen valorar el reconocimiento institucional, las prácticas exitosas y las evaluaciones favorables como signos de progreso hacia su identidad profesional (Pelikan et al., 2021). Este tipo de estímulo contribuye a fortalecer la autopercepción de competencia, generando satisfacción y deseo de superación. No obstante, Alesi et al. (2024) señalan que la sostenibilidad de este tipo de motivación depende de la congruencia entre las metas externas y los valores personales del estudiante. Si el entorno académico promueve la competencia desmedida o el control excesivo, la motivación extrínseca puede volverse superficial y despersonalizada, afectando la creatividad y la autorregulación.

En el contexto peruano, el Ministerio de Educación (MINEDU, 2023) reconoce la importancia de los estímulos externos positivos en la formación docente,

promoviendo estrategias de reconocimiento al mérito, evaluación formativa y acreditación digital de competencias. Estas acciones buscan alinear la motivación extrínseca con el desarrollo profesional y la ética docente, generando un entorno institucional que combine exigencia, acompañamiento y estímulo. Asimismo, la integración de las TIC en las aulas pedagógicas contribuye a fortalecer esta dimensión, al permitir que los logros de los estudiantes sean visibles, medibles y valorados dentro y fuera de la comunidad educativa.

La motivación extrínseca es una dimensión esencial del comportamiento académico que, cuando se orienta adecuadamente, puede convertirse en un medio eficaz para alcanzar la autodeterminación y el compromiso con el aprendizaje. En la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, promover este tipo de motivación implica equilibrar los incentivos externos –como la evaluación, la certificación o la competencia sana– con estrategias de aprendizaje colaborativo, reflexión crítica y autonomía tecnológica. De este modo, la motivación extrínseca no se reduce a la búsqueda de recompensas, sino que se transforma en un motor de crecimiento profesional y vocacional para los futuros docentes del país.

#### *Autoeficacia y confianza académica*

La autoeficacia académica se define como la creencia del estudiante en su capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias que le permitan alcanzar un determinado nivel de desempeño en tareas académicas (Bandura, 2020). Este constructo, de carácter psicológico y motivacional, constituye un predictor esencial del éxito escolar, de la persistencia ante la dificultad y de la regulación emocional en el aprendizaje (Schunk & DiBenedetto, 2020). La confianza académica, por su parte, complementa la autoeficacia al reflejar el grado de seguridad y autoconfianza con el que el estudiante se enfrenta a desafíos cognitivos, sociales y tecnológicos. Ambas

dimensiones, al integrarse, determinan no solo el rendimiento objetivo, sino también la satisfacción y el bienestar subjetivo durante el proceso educativo (Alesi et al., 2024).

La Teoría Social Cognitiva de Bandura (2020) sostiene que las percepciones de autoeficacia influyen directamente en la elección de tareas, la cantidad de esfuerzo invertido y la resistencia ante el fracaso. Los estudiantes con altos niveles de autoeficacia interpretan los desafíos como oportunidades de aprendizaje y demuestran mayor disposición al uso de estrategias metacognitivas; en contraste, aquellos con baja autoeficacia tienden a evitar tareas demandantes, manifestando ansiedad o desinterés (Zimmerman, 2021). En este sentido, la autoeficacia actúa como mediadora entre la motivación y el rendimiento académico, fortaleciendo la persistencia y el sentido de logro.

En el contexto de la educación superior pedagógica, la autoeficacia reviste un valor particular, pues se asocia con la identidad profesional docente y con la creencia de los estudiantes en su capacidad para enseñar, innovar y gestionar procesos educativos. Pajares (2021) señala que la percepción de competencia pedagógica en los futuros docentes influye en su motivación para aplicar metodologías activas, integrar las TIC y mantener una actitud resiliente frente a los retos del aula. Por tanto, una alta autoeficacia no solo mejora el desempeño académico individual, sino que también repercute en la calidad de la futura práctica educativa.

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) desempeñan un rol dual en la formación de la autoeficacia: pueden fortalecerla o debilitarla, dependiendo del nivel de alfabetización digital y del acompañamiento pedagógico. Según Cabero y Llorente (2021), el uso de entornos digitales bien diseñados –como plataformas de aprendizaje, simuladores o aplicaciones interactivas– incrementa la autoeficacia digital y académica al ofrecer retroalimentación inmediata, experiencias de éxito progresivo y

autonomía en la gestión del aprendizaje. Asimismo, Rosli et al. (2022) evidencian que el uso frecuente de recursos tecnológicos aumenta la confianza del estudiante para resolver problemas, comunicarse y producir conocimiento, consolidando una percepción positiva de sus propias capacidades.

Sin embargo, la autoeficacia tecnológica también puede verse afectada por factores contextuales. Huang y Hew (2022) advierten que la falta de acceso, la baja conectividad o la escasa formación en competencias digitales pueden generar ansiedad tecnológica, minando la confianza y reduciendo la motivación. En respuesta, el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2023) ha establecido lineamientos para fortalecer la competencia digital docente y promover entornos de aprendizaje accesibles e inclusivos, que reduzcan las brechas de autoeficacia y fomenten una cultura de aprendizaje autónomo y motivado.

Asimismo, investigaciones recientes han vinculado la autoeficacia con la motivación intrínseca y la autorregulación académica. Pelikan et al. (2021) demostraron que los estudiantes con mayor confianza en su capacidad para gestionar el aprendizaje muestran niveles más altos de motivación autodeterminada y menor procrastinación. Schunk y DiBenedetto (2020) complementan este hallazgo al señalar que la autoeficacia impulsa el uso de estrategias cognitivas de planificación y monitoreo, consolidando el aprendizaje autorregulado. De esta forma, la confianza académica no solo sustenta la motivación, sino que también actúa como motor del desarrollo personal y profesional.

En el caso de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, la autoeficacia y la confianza académica se manifiestan en la capacidad de los estudiantes para enfrentar con éxito los desafíos de la formación docente, especialmente en el uso de las TIC como herramientas de enseñanza y aprendizaje. Fomentar esta dimensión implica diseñar experiencias digitales accesibles,

participativas y significativas, que fortalezcan la percepción de competencia y generen un clima educativo positivo. Cuando el estudiante confía en sus habilidades tecnológicas y pedagógicas, su motivación se transforma en un compromiso sostenido con su propio desarrollo y con la mejora educativa de su entorno.

La autoeficacia y la confianza académica son dimensiones fundamentales de la motivación que conectan las creencias personales con el rendimiento y la perseverancia. Ambas se fortalecen mediante entornos digitales inclusivos, prácticas pedagógicas constructivistas y acompañamiento docente, elementos que, en conjunto, permiten construir una formación docente motivada, autónoma y resiliente ante los desafíos del siglo XXI.

#### *Valor de la tarea y metas de logro*

El valor de la tarea y las metas de logro constituyen componentes fundamentales de la motivación académica, ya que influyen directamente en el grado de esfuerzo, persistencia y compromiso que los estudiantes invierten en su aprendizaje (Elliot & Dweck, 2020). El valor de la tarea hace referencia a la importancia subjetiva que el individuo otorga a una actividad, considerando factores como su utilidad, interés personal y relevancia futura (Pintrich, 2021). Las metas de logro, por su parte, expresan las intenciones que guían el comportamiento académico y determinan si el estudiante busca dominar el conocimiento (metas de dominio), demostrar su capacidad (metas de desempeño) o evitar el fracaso (metas de evitación). Ambas dimensiones interactúan con la motivación intrínseca y extrínseca, configurando la dirección y calidad del aprendizaje (Alesi et al., 2024).

De acuerdo con la Teoría Expectativa–Valor propuesta por Eccles y Wigfield (2020), los estudiantes se comprometen más con las tareas que consideran significativas, útiles o coherentes con sus metas personales y profesionales. En la

formación docente, esta teoría cobra especial relevancia, pues los futuros educadores tienden a valorar las experiencias de aprendizaje que se relacionan con su futura práctica pedagógica o que contribuyen a su identidad profesional. Cuando las tareas académicas se perciben como pertinentes, aplicables y desafiantes, generan mayor motivación, satisfacción y rendimiento (Schunk & DiBenedetto, 2020). Por el contrario, las actividades percibidas como rutinarias o desconectadas de la realidad educativa disminuyen la implicación y fomentan el aprendizaje superficial.

Las metas de logro también influyen decisivamente en la regulación motivacional. Según Elliot y Dweck (2020), los estudiantes con metas de dominio se enfocan en aprender, mejorar y comprender, lo que fortalece la motivación intrínseca y la resiliencia ante el error. En cambio, aquellos con metas de desempeño se centran en demostrar habilidad o superar a otros, lo cual puede derivar en competencia desmedida o ansiedad académica. La educación superior pedagógica requiere equilibrar ambos enfoques, orientando las metas hacia la superación personal y el compromiso ético, más que hacia la comparación social o la recompensa externa (Zimmerman, 2021).

El uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) puede influir notablemente en la percepción del valor de la tarea y en la definición de las metas de logro. Cabero y Llorente (2021) sostienen que las plataformas digitales, al ofrecer experiencias interactivas, colaborativas y contextualizadas, incrementan el valor percibido de las actividades académicas, al vincular los contenidos con escenarios reales o simulados de la práctica docente. Por ejemplo, el uso de entornos virtuales de aprendizaje, recursos audiovisuales o herramientas de gamificación favorece la relevancia, el interés y el sentido del aprendizaje, generando una conexión más significativa con las metas profesionales (Huang & Hew, 2022). Asimismo, Rosli et al. (2022) destacan que los entornos digitales promueven metas de dominio al proporcionar

retroalimentación inmediata, oportunidades de autoevaluación y desafíos personalizados que fortalecen la percepción de competencia.

En la educación peruana, el MINEDU (2023) ha resaltado la importancia de promover el valor de la tarea en la formación docente, incentivando proyectos formativos basados en problemas reales y uso crítico de las TIC. Esta orientación busca que los estudiantes comprendan la utilidad de sus aprendizajes para el ejercicio profesional y desarrollen metas orientadas al logro pedagógico y a la innovación educativa. Del mismo modo, Freire y Costa (2021) subrayan que el valor de una tarea no radica únicamente en su dificultad o novedad, sino en su capacidad de despertar conciencia crítica, creatividad y compromiso social. Cuando los futuros docentes identifican un propósito transformador en sus actividades, su motivación se convierte en una fuerza ética y emocional que trasciende la mera evaluación académica.

En la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, los estudiantes asignan valor a las tareas que fortalecen su preparación profesional y que integran el uso significativo de las TIC como parte del proceso de enseñanza–aprendizaje. La formulación de metas de logro orientadas al dominio, al mejoramiento continuo y al aporte comunitario permite que la motivación trascienda el aula, consolidando un perfil docente comprometido con la innovación, la equidad y la calidad educativa.

El valor de la tarea y las metas de logro representan los componentes cognitivos y afectivos que dotan de sentido al aprendizaje. Cuando los estudiantes comprenden por qué y para qué aprenden, y orientan sus metas hacia el desarrollo profesional y personal, su motivación se fortalece de manera sostenida. Las TIC, integradas con propósito y acompañamiento, amplifican esta experiencia al conectar el conocimiento con contextos reales y al permitir la autorreflexión sobre los propios avances, consolidando

así un aprendizaje auténtico, autónomo y socialmente significativo.

### *Autonomía y autorregulación*

La autonomía y la autorregulación son dos dimensiones interrelacionadas que representan los pilares de la motivación académica autodeterminada. Según Ryan y Deci (2020), la autonomía se refiere a la capacidad del estudiante para tomar decisiones sobre su aprendizaje, elegir estrategias, establecer metas y actuar de manera coherente con sus valores e intereses personales. Por su parte, la autorregulación implica la habilidad para planificar, monitorear y evaluar las propias acciones, gestionando el esfuerzo, la atención y las emociones para lograr los objetivos propuestos (Zimmerman, 2021). Estas competencias son esenciales en la educación superior, donde se espera que los estudiantes asuman un rol activo, reflexivo y responsable en la construcción de su conocimiento.

Desde la Teoría de la Autodeterminación, la autonomía constituye una necesidad psicológica básica cuya satisfacción incrementa la motivación intrínseca y el bienestar académico (Ryan & Deci, 2020). Los entornos educativos que promueven la libertad de elección, el aprendizaje colaborativo y la toma de decisiones personalizadas favorecen un clima motivacional más positivo (Schunk & DiBenedetto, 2020). En cambio, los contextos excesivamente controladores, rígidos o dependientes del docente tienden a generar desmotivación o dependencia externa. En este sentido, la autonomía no significa aislamiento, sino participación activa en una comunidad de aprendizaje, donde el estudiante tiene voz, iniciativa y responsabilidad compartida.

La autorregulación del aprendizaje, de acuerdo con Zimmerman (2021), se estructura en tres fases: (a) planificación, donde el estudiante fija metas y selecciona estrategias; (b) ejecución, que requiere atención, monitoreo y control de la conducta; y (c) reflexión, donde se evalúan los resultados y se ajustan las estrategias futuras. Este

proceso está mediado por factores motivacionales, entre los cuales destacan la autoeficacia, el valor de la tarea y la orientación a metas. Cuando la motivación es intrínseca y el estudiante percibe control sobre su progreso, la autorregulación se vuelve más sostenida y eficaz (Bandura, 2020; Schunk & DiBenedetto, 2020).

Las TIC desempeñan un rol cada vez más relevante en el desarrollo de la autonomía y la autorregulación. Cabero (2021) y Rosli et al. (2022) señalan que las plataformas digitales permiten a los estudiantes gestionar su aprendizaje de manera flexible, acceder a recursos diversos y recibir retroalimentación inmediata. Herramientas como Google Classroom, Moodle, Duolingo o aplicaciones de productividad (Trello, Notion) fomentan el aprendizaje autogestionado, mientras que los entornos colaborativos como Padlet o Kahoot fortalecen la interacción y la coevaluación. Estas herramientas estimulan la planificación independiente, la toma de decisiones y la reflexión continua, factores claves para consolidar una motivación autónoma y sostenida.

Sin embargo, el uso efectivo de las TIC para la autorregulación exige alfabetización digital crítica y acompañamiento docente. Según Huang y Hew (2022), el exceso de estímulos digitales o la falta de orientación pedagógica puede derivar en dispersión, procrastinación o saturación cognitiva. Por ello, la incorporación de tecnología debe ser guiada por principios de aprendizaje significativo y responsabilidad ética, donde los estudiantes comprendan no solo cómo usar las herramientas, sino también para qué y por qué las utilizan (Freire & Costa, 2021). En este sentido, la tecnología no sustituye la autonomía, sino que la amplifica cuando se integra con objetivos claros, tareas relevantes y estrategias metacognitivas.

En el contexto peruano, el Ministerio de Educación (MINEDU, 2023) reconoce la autonomía y la autorregulación como competencias transversales de la formación

docente inicial, destacando que la tecnología puede potenciar estos procesos al promover el autoaprendizaje, la reflexión profesional y la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas. En instituciones como la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, estas competencias resultan vitales para preparar a los futuros docentes en la gestión de su propio aprendizaje y en la conducción de entornos educativos digitalmente enriquecidos.

Diversas investigaciones empíricas han demostrado la relación entre la autonomía, la autorregulación y la motivación académica. Pelikan et al. (2021) encontraron que los estudiantes que gestionan su aprendizaje con autonomía presentan mayor persistencia, menor procrastinación y niveles más altos de satisfacción académica. Alesi et al. (2024) complementan que la autorregulación, mediada por la autoeficacia y la motivación intrínseca, conduce a un rendimiento sostenido y a una mayor percepción de competencia. Estos hallazgos confirman que la autonomía y la autorregulación no son solo habilidades académicas, sino también manifestaciones profundas de la motivación autodeterminada y de la madurez formativa.

La autonomía y la autorregulación son dimensiones críticas de la motivación académica, ya que permiten que el estudiante se convierta en agente activo de su propio aprendizaje. Su desarrollo depende tanto del apoyo pedagógico como del acceso a entornos digitales que faciliten la planificación, el control y la reflexión. Fomentar estas competencias en los estudiantes de formación docente no solo mejora su desempeño, sino que también fortalece su capacidad para guiar, inspirar y motivar a las futuras generaciones, haciendo del aprendizaje un proceso libre, consciente y transformador.

#### *Clima de aula y apoyo docente*

El clima de aula y el apoyo docente constituyen factores contextuales decisivos en la configuración de la motivación académica, especialmente en la educación superior

pedagógica, donde las relaciones interpersonales y la mediación didáctica modelan la actitud y el compromiso de los estudiantes. El clima de aula se refiere a la percepción compartida del ambiente emocional, social y pedagógico que se vive en el proceso de enseñanza–aprendizaje, mientras que el apoyo docente engloba las prácticas, orientaciones y acompañamientos que los profesores brindan para favorecer el desarrollo integral del estudiante (Lepinoy et al., 2023). Ambos elementos conforman el entorno motivacional en el que el aprendizaje cobra sentido, afectando la satisfacción, la persistencia y el rendimiento académico (Pelikan et al., 2021).

Desde la Teoría de la Autodeterminación, un clima de aula positivo se caracteriza por promover la autonomía, la competencia y la relación social, los tres pilares psicológicos de la motivación intrínseca (Ryan & Deci, 2020). Cuando los docentes generan espacios donde los estudiantes pueden participar activamente, expresar sus ideas, sentirse competentes y apoyados emocionalmente, se fortalece la motivación autodeterminada y el compromiso académico. En cambio, un clima percibido como autoritario, competitivo o indiferente tiende a generar desmotivación, ansiedad o dependencia extrínseca (Schunk & DiBenedetto, 2020).

El apoyo docente, entendido como el acompañamiento pedagógico que favorece la autonomía y la autoeficacia, constituye un mediador clave entre el entorno educativo y la motivación. Lepinoy et al. (2023) demostraron que los estudiantes universitarios que perciben a sus docentes como empáticos, disponibles y motivadores muestran una mayor orientación al aprendizaje profundo y una actitud positiva hacia los desafíos académicos. De igual modo, Alesi et al. (2024) señalan que el apoyo emocional y académico de los docentes fortalece la autoeficacia, la confianza y la regulación de metas, incrementando así la motivación intrínseca. Estos hallazgos confirman que la relación profesor–estudiante no solo es un componente didáctico, sino también un

determinante emocional y motivacional del proceso formativo.

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) también intervienen en la construcción del clima de aula y el apoyo docente. Según Cabero y Llorente (2021), las plataformas virtuales de aprendizaje permiten mantener la comunicación, personalizar la enseñanza y generar redes de colaboración, factores que favorecen un clima de aula inclusivo y participativo. Herramientas como foros, videoconferencias o mensajerías académicas fortalecen el sentido de comunidad y la cercanía pedagógica, incluso en entornos híbridos o a distancia (Rosli et al., 2022). No obstante, Huang y Hew (2022) advierten que la ausencia de interacción significativa o la sobrecarga digital puede deteriorar la percepción de apoyo, reduciendo la motivación y el bienestar estudiantil.

El papel del docente formador, por tanto, se amplía en el contexto tecnológico: debe convertirse en un facilitador de la comunicación, un mediador socioemocional y un orientador del aprendizaje autónomo. Para ello, el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2023) recomienda fortalecer las competencias socioemocionales y digitales del profesorado, de modo que las interacciones con los estudiantes promuevan la motivación y la inclusión. Estas orientaciones se alinean con el enfoque humanista y emancipador de Freire y Costa (2021), quienes sostienen que un clima educativo verdaderamente motivador se construye sobre el diálogo, la empatía y la corresponsabilidad.

En el caso de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, el clima de aula y el apoyo docente adquieren especial relevancia, ya que en este entorno los estudiantes no solo aprenden contenidos, sino también modelos de interacción pedagógica que replicarán en su futura práctica docente. Un ambiente institucional basado en la confianza, el respeto y la participación estimula la curiosidad,

la cooperación y la autoestima académica. Asimismo, la implementación de estrategias didácticas mediadas por TIC, combinadas con un acompañamiento reflexivo y emocional, permite generar un entorno de aprendizaje donde los estudiantes se sienten escuchados, valorados y desafiados a superarse.

El clima de aula y el apoyo docente son condiciones indispensables para fortalecer la motivación académica, pues articulan el componente emocional con el cognitivo, y el sentido de pertenencia con la autonomía. Cuando el docente asume un rol de guía y el aula –física o virtual– se convierte en un espacio de confianza y colaboración, la motivación trasciende la obligación y se transforma en vocación. Así, la integración pedagógica de las TIC, en un contexto humanizado, representa un camino para construir comunidades de aprendizaje sostenibles, inclusivas y profundamente motivadoras.

#### ***Factores que influyen en la motivación académica***

La motivación académica es un constructo complejo influenciado por una multiplicidad de factores personales, pedagógicos, tecnológicos e institucionales, los cuales interactúan de forma dinámica en el proceso de aprendizaje. Estos factores determinan la dirección, intensidad y persistencia del esfuerzo académico (Schunk & DiBenedetto, 2020). En el contexto de la educación superior pedagógica, comprender los determinantes de la motivación resulta crucial para diseñar estrategias que promuevan la autorregulación, la autonomía y el compromiso del futuro docente. La literatura reciente subraya que la motivación no surge únicamente de los intereses individuales, sino también del entorno de aprendizaje y de las experiencias significativas que este ofrece (Ryan & Deci, 2020).

En particular, los avances tecnológicos, las transformaciones pedagógicas y los nuevos modelos de enseñanza mediados por TIC han modificado la manera en que los

estudiantes perciben y gestionan su motivación (Cabero & Llorente, 2021; Huang & Hew, 2022). La digitalización educativa ha introducido nuevas variables –como la autoeficacia tecnológica, la interacción virtual o la sobrecarga informativa– que pueden potenciar o limitar el compromiso académico. Por ello, la motivación debe entenderse como un sistema autorregulado y adaptativo, que integra dimensiones cognitivas, emocionales y socioculturales (Pelikan et al., 2021). En este marco, se analizan los principales factores personales, pedagógicos, tecnológicos e institucionales que condicionan la motivación académica en la formación docente.

*Factores personales (autoeficacia, metas, emociones).*

Los factores personales constituyen el núcleo de la motivación académica, ya que comprenden las creencias, metas, emociones y percepciones que determinan cómo el estudiante interpreta y enfrenta las exigencias del aprendizaje. Entre estos factores destacan la autoeficacia, la orientación a metas y la regulación emocional, las cuales han sido ampliamente reconocidas por la psicología educativa como determinantes del desempeño y la persistencia en contextos académicos (Bandura, 2020; Zimmerman, 2021).

La autoeficacia académica –conceptualizada por Bandura (2020)– se define como la creencia en la propia capacidad para organizar y ejecutar acciones requeridas para alcanzar metas educativas. Diversas investigaciones demuestran que los estudiantes con alta autoeficacia presentan mayor resiliencia, compromiso y motivación intrínseca, mientras que quienes dudan de sus capacidades tienden a la evitación o desmotivación (Alesi et al., 2024). En la educación pedagógica, esta creencia adquiere un valor formativo especial, pues la autoconfianza del futuro docente influye directamente en su desempeño y en su futura práctica profesional.

Las metas académicas, por otro lado, guían el comportamiento motivacional al

orientar los esfuerzos hacia objetivos de dominio o de desempeño (Elliot & Dweck, 2020). Los estudiantes que adoptan metas de dominio buscan aprender y mejorar, mostrando una motivación intrínseca sostenida; mientras que aquellos centrados en metas de desempeño priorizan la validación externa o la comparación con otros, lo que puede generar ansiedad o frustración ante el fracaso (Pintrich, 2021). La orientación adecuada a metas es un componente esencial del aprendizaje autorregulado, y su desarrollo está estrechamente ligado a las prácticas docentes y al clima motivacional del aula (Pelikan et al., 2021).

Las emociones académicas también desempeñan un papel decisivo en la motivación. Según Pekrun (2021), las emociones positivas –como el interés, la satisfacción o el orgullo– amplifican la atención, la memoria y la disposición al aprendizaje; mientras que las emociones negativas –como la ansiedad, la apatía o la frustración– pueden inhibir la concentración y reducir la autoeficacia. La regulación emocional, entendida como la capacidad de gestionar las emociones de manera adaptativa, es una competencia esencial para mantener la motivación en entornos de alta demanda cognitiva, como los programas de formación docente (Schunk & DiBenedetto, 2020).

El uso de las TIC interactúa de manera directa con estos factores personales. Cabero (2021) y Rosli et al. (2022) coinciden en que la tecnología, cuando se emplea con intencionalidad pedagógica, refuerza la autoeficacia y el sentido de logro, al ofrecer oportunidades de práctica autónoma, retroalimentación inmediata y experiencias interactivas. No obstante, Huang y Hew (2022) advierten que la sobreexposición tecnológica o la falta de orientación puede generar sobrecarga cognitiva y emociones negativas, debilitando la motivación. Por ello, la alfabetización digital crítica y el acompañamiento docente resultan indispensables para transformar la tecnología en un

recurso motivacional sostenible.

En el contexto peruano, el Ministerio de Educación (MINEDU, 2023) ha resaltado la importancia de fortalecer la autoeficacia, la gestión emocional y la orientación a metas en la formación docente inicial, promoviendo entornos pedagógicos donde el estudiante reflexione sobre su progreso y construya un sentido de propósito profesional. En la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, estos factores personales son determinantes para mantener la motivación, especialmente en contextos desafiantes donde las TIC se integran como mediadoras del aprendizaje.

Los factores personales conforman la dimensión psicológica central de la motivación académica, al determinar cómo el estudiante interpreta su capacidad, define sus metas y gestiona sus emociones frente al aprendizaje. Su fortalecimiento requiere prácticas docentes que promuevan la autoeficacia, el autoconocimiento y la resiliencia, apoyadas en estrategias digitales y en un acompañamiento empático que inspire confianza y autonomía.

#### *Factores pedagógicos (interacción docente, estrategias)*

Los factores pedagógicos son determinantes en la configuración de la motivación académica, ya que comprenden las acciones deliberadas del docente para crear experiencias de aprendizaje significativas, participativas y emocionalmente sostenibles. La interacción pedagógica y las estrategias didácticas constituyen el núcleo de este proceso, puesto que permiten al estudiante conectar los contenidos con su realidad, asumir un rol activo y construir un sentido personal del aprendizaje. De acuerdo con Schunk y DiBenedetto (2020), las prácticas pedagógicas centradas en el estudiante –basadas en la colaboración, la reflexión y la autoevaluación– fortalecen la motivación intrínseca, al promover la autonomía y el sentido de competencia.

La interacción docente–estudiante se reconoce como un factor clave que influye tanto en la motivación como en el clima socioemocional del aula. Según Lepinoy et al. (2023), los docentes que muestran empatía, reconocimiento y disponibilidad logran generar un entorno relacional positivo donde los estudiantes se sienten valorados y escuchados. Este tipo de vínculo fomenta la confianza, la curiosidad y el deseo de superación, reduciendo la ansiedad y el abandono académico. En cambio, los estilos de enseñanza autoritarios o indiferentes tienden a debilitar el compromiso, provocando desinterés o dependencia extrínseca (Ryan & Deci, 2020).

En el contexto de la educación superior pedagógica, la mediación didáctica adquiere un valor especial, ya que los estudiantes no solo aprenden contenidos, sino también formas de enseñar. Cabero (2021) destaca que los futuros docentes modelan sus propias prácticas a partir de la experiencia vivida con sus formadores; por ello, la motivación que experimentan durante su formación influye directamente en su posterior desempeño profesional. Estrategias activas como el aprendizaje basado en proyectos, la gamificación, la resolución de problemas y la evaluación formativa favorecen la implicación cognitiva y emocional del estudiante (Area & Sanabria, 2021).

La integración pedagógica de las TIC amplía las posibilidades de interacción y motivación en el aula. Rosli et al. (2022) y Huang y Hew (2022) sostienen que las tecnologías digitales –cuando se usan con enfoque didáctico– incrementan la participación, la colaboración y la personalización del aprendizaje. Plataformas como Google Classroom, Moodle o Microsoft Teams permiten al docente adaptar contenidos, ofrecer retroalimentación inmediata y mantener la comunicación constante, lo que fortalece la motivación extrínseca e intrínseca al mismo tiempo. No obstante, su efectividad depende de la competencia digital docente y de la planificación pedagógica intencionada (Redecker, 2020).

Asimismo, el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2023) enfatiza la necesidad de que las instituciones formadoras incorporen metodologías activas y mediaciones digitales que potencien la motivación, la reflexión y la creatividad de los estudiantes. Estas prácticas contribuyen al desarrollo de competencias profesionales que integran lo cognitivo, lo emocional y lo tecnológico, favoreciendo un aprendizaje autónomo y contextualizado. En instituciones como la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, ello resulta esencial para garantizar que los futuros docentes aprendan a enseñar desde la motivación, la empatía y la innovación.

Por otra parte, la evaluación formativa y el feedback constructivo constituyen estrategias que influyen directamente en la motivación. Según Alesi et al. (2024), la retroalimentación oportuna y orientada al progreso refuerza la percepción de competencia y promueve la autorregulación. Cuando el estudiante comprende que el error es parte del aprendizaje, se estimula una actitud exploratoria y resiliente frente a los desafíos académicos. De este modo, la interacción pedagógica no se limita a la transmisión de conocimiento, sino que se convierte en un proceso de acompañamiento emocional e intelectual.

Los factores pedagógicos actúan como mediadores entre el contexto institucional y la motivación personal, determinando la calidad del vínculo educativo. La interacción docente–estudiante, las metodologías activas y la integración pedagógica de las TIC conforman un ecosistema de aprendizaje donde la motivación florece, la autonomía se consolida y la formación docente adquiere un sentido transformador. La tarea educativa, en este marco, no es solo enseñar, sino también inspirar y motivar a quienes enseñarán.

*Factores tecnológicos (uso de TIC, aprendizaje virtual).*

Los factores tecnológicos desempeñan un papel decisivo en la configuración de la motivación académica, especialmente en el marco de la educación superior pedagógica, donde la integración de las TIC ha transformado los procesos de enseñanza–aprendizaje, ampliando las oportunidades de acceso, participación y personalización educativa. La tecnología ya no se concibe solo como un medio instrumental, sino como un entorno cognitivo y emocional capaz de influir en la disposición del estudiante hacia el aprendizaje. Según Huang y Hew (2022), el uso significativo de las TIC genera experiencias de aprendizaje más interactivas y autónomas, que fortalecen la motivación intrínseca al permitir el control, la exploración y la retroalimentación inmediata.

La relación entre tecnología y motivación se sustenta en la Teoría de la Autodeterminación (Ryan & Deci, 2020), que plantea que la satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y relación social puede potenciarse mediante entornos digitales bien diseñados. Plataformas como Google Classroom, Moodle, Edmodo o Microsoft Teams facilitan la autonomía al ofrecer flexibilidad de tiempo y ritmo; promueven la competencia al brindar tareas desafiantes y evaluaciones inmediatas; y fortalecen la relación social mediante foros, videollamadas o chats académicos. Estas características convierten al entorno virtual en un catalizador de la motivación, siempre que el diseño instruccional promueva la participación activa y el acompañamiento docente (Cabero & Llorente, 2021).

Diversas investigaciones evidencian que las TIC mejoran la motivación académica al aumentar la interactividad, el sentido de logro y la autorregulación. Rosli et al. (2022) encontraron que los estudiantes universitarios que utilizan herramientas digitales de colaboración perciben mayor implicación emocional y compromiso cognitivo. De manera similar, Area y Sanabria (2021) sostienen que el uso de

metodologías activas apoyadas en tecnologías, como el aula invertida o el aprendizaje basado en proyectos digitales, favorece el protagonismo estudiantil y la motivación sostenida. Por su parte, Cabero (2021) enfatiza que las TIC no solo estimulan el interés, sino que también desarrollan competencias de autonomía, creatividad y responsabilidad en los futuros docentes.

En contextos híbridos o completamente virtuales, el aprendizaje mediado por TIC se asocia con mayores niveles de satisfacción y persistencia académica. Estudios como los de Pelikan et al. (2021) muestran que, durante la educación remota implementada por la pandemia de COVID-19, los estudiantes que mantuvieron un uso estructurado de tecnologías presentaron mayores índices de motivación y autorregulación. No obstante, también se evidenciaron desafíos como la fatiga digital, la sobrecarga cognitiva y la desigualdad en el acceso tecnológico, lo que demuestra que la tecnología puede ser un factor motivador o desmotivador dependiendo de las condiciones contextuales (Huang & Hew, 2022; INEI, 2023).

Desde la perspectiva del Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2023), el uso de tecnologías digitales en la formación docente debe orientarse hacia la alfabetización digital crítica y la innovación pedagógica, de modo que las herramientas tecnológicas potencien el pensamiento reflexivo y la autonomía del futuro educador. En la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, las TIC se convierten en un medio para fortalecer la motivación académica al ofrecer entornos virtuales participativos, recursos multimedia contextualizados y canales de comunicación directa con los docentes. Estas prácticas permiten que el estudiante perciba control sobre su aprendizaje, sentido de pertenencia al grupo y satisfacción por los logros alcanzados, factores clave en la motivación intrínseca.

Asimismo, los entornos digitales posibilitan la personalización del aprendizaje,

aspecto esencial para mantener la motivación en la educación superior. De acuerdo con Redecker (2020), los sistemas de gestión del aprendizaje (LMS) y las herramientas basadas en inteligencia artificial pueden adaptarse a los ritmos, estilos y necesidades individuales de los estudiantes, incrementando la percepción de eficacia y logro. No obstante, su implementación requiere un enfoque ético y pedagógico que evite la deshumanización del proceso formativo (Freire & Costa, 2021).

Los factores tecnológicos inciden directamente en la motivación académica al mediar la experiencia de aprendizaje, influir en la autonomía, fomentar la interacción social y ampliar el acceso al conocimiento. Sin embargo, su impacto depende de la calidad del diseño pedagógico, el acompañamiento docente y la equidad en el acceso. En el contexto de la formación pedagógica, la tecnología debe concebirse como una herramienta de empoderamiento educativo, capaz de motivar, conectar y transformar las prácticas de enseñanza y aprendizaje desde una visión crítica, inclusiva y humana.

#### *Factores institucionales (recursos, apoyo, clima)*

Los factores institucionales constituyen el marco estructural y organizativo que posibilita o limita la motivación académica de los estudiantes. Estos factores abarcan los recursos materiales y tecnológicos, las políticas de apoyo académico y emocional, y el clima organizacional que define la cultura educativa de una institución. En la educación superior pedagógica, estos elementos son determinantes, ya que la calidad del entorno institucional incide directamente en la percepción del estudiante sobre la relevancia de su formación y en su sentido de pertenencia (Tejada & Pozos, 2020). De acuerdo con Schunk y DiBenedetto (2020), la motivación no depende únicamente de factores internos, sino también del soporte ambiental y de la estructura institucional que respalda el proceso de aprendizaje.

El acceso a recursos educativos y tecnológicos es uno de los componentes más

influyentes. Según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2023), la desigualdad en la conectividad y la infraestructura digital en el Perú afecta la equidad en las oportunidades de aprendizaje, especialmente en regiones andinas como Pasco. Cuando las instituciones cuentan con equipamiento adecuado, conectividad estable y plataformas accesibles, los estudiantes experimentan mayor autoeficacia y motivación, al percibir que las condiciones de estudio favorecen su progreso (Cabero & Llorente, 2021). En cambio, la escasez de recursos genera frustración, ansiedad tecnológica y desinterés académico. Por ello, la inversión institucional en infraestructura tecnológica y capacitación docente constituye un componente esencial para la sostenibilidad motivacional.

El apoyo institucional –que abarca la tutoría académica, la orientación psicológica y los programas de bienestar estudiantil– actúa como un amortiguador de la desmotivación. Alesi et al. (2024) y Pelikan et al. (2021) subrayan que los estudiantes que perciben un acompañamiento permanente de parte de la institución muestran mayor compromiso con sus estudios, mayor resiliencia frente a las dificultades y mejores niveles de satisfacción académica. En este sentido, el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2023) recomienda fortalecer los mecanismos de acompañamiento integral, promoviendo modelos de gestión que prioricen el bienestar emocional y la inclusión. Estos apoyos institucionales se convierten en “fuentes externas de motivación” que, según la Teoría de la Autodeterminación (Ryan & Deci, 2020), refuerzan las necesidades psicológicas básicas y fomentan la internalización de metas académicas.

El clima institucional, entendido como el conjunto de percepciones compartidas sobre las relaciones, normas, liderazgo y valores que prevalecen en la organización educativa, constituye otro factor decisivo en la motivación académica. Un clima positivo, basado en la confianza, la colaboración y el reconocimiento, potencia el

sentido de pertenencia y la motivación intrínseca (Lepinoy et al., 2023). Por el contrario, un ambiente caracterizado por burocracia, indiferencia o desorganización genera apatía y desinvolucramiento. En la educación pedagógica, donde los estudiantes se preparan para ser líderes educativos, la vivencia de un clima institucional motivador se convierte en una experiencia formativa que influye en sus futuras prácticas profesionales (Salinas, 2021).

Asimismo, el liderazgo institucional desempeña un papel estratégico en la creación de condiciones motivacionales. Según Area y Sanabria (2021), las instituciones que adoptan una cultura innovadora y participativa –donde los docentes y estudiantes intervienen activamente en la toma de decisiones– logran niveles más altos de motivación colectiva. Esto se debe a que el liderazgo pedagógico transforma la organización en una comunidad de aprendizaje, donde la comunicación fluida, la cooperación y la visión compartida inspiran compromiso y sentido de propósito.

En el caso de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, los factores institucionales adquieren una relevancia particular. La disponibilidad de recursos tecnológicos, el acompañamiento a los estudiantes y el clima de colaboración entre docentes y directivos conforman un ecosistema que incide directamente en la motivación académica. Una gestión institucional que prioriza la innovación pedagógica, la equidad en el acceso a las TIC y el bienestar de la comunidad educativa fortalece el entusiasmo, la persistencia y el logro académico. En consecuencia, el entorno institucional no solo actúa como facilitador del aprendizaje, sino también como fuente estructural de motivación y resiliencia educativa.

En suma, los factores institucionales constituyen el soporte contextual de la motivación académica, integrando recursos, liderazgo y clima organizacional. La evidencia demuestra que la motivación florece en instituciones que ofrecen condiciones

justas, acompañamiento humano y visión transformadora. De este modo, la gestión institucional se erige como un componente esencial para garantizar no solo el aprendizaje, sino también la motivación sostenida, la inclusión y el bienestar educativo.

### *Modelos explicativos*

El estudio de la motivación académica ha sido ampliamente abordado a través de distintos modelos teóricos que buscan explicar cómo los factores personales, pedagógicos, sociales y tecnológicos influyen en la disposición del estudiante hacia el aprendizaje. Estos modelos permiten comprender la complejidad del fenómeno motivacional desde perspectivas integradoras, y ofrecen un marco para diseñar estrategias pedagógicas efectivas. Según Schunk y DiBenedetto (2020), la motivación no puede entenderse únicamente como un impulso interno, sino como un sistema dinámico que depende de la interacción entre el sujeto, la tarea y el contexto.

Entre los modelos más influyentes destacan la Teoría de la Autodeterminación (Ryan & Deci, 2020), que explica la motivación desde las necesidades psicológicas básicas; el Modelo Expectativa–Valor (Eccles & Wigfield, 2020), que relaciona la motivación con las expectativas de éxito y la importancia atribuida a las tareas; la Teoría del Logro y la Competencia (Dweck, 2021), que analiza cómo las metas y las creencias sobre la habilidad influyen en la conducta académica; y el Modelo de Aprendizaje Autorregulado (Zimmerman, 2021), que enfatiza la planificación, el control y la reflexión como componentes del proceso motivacional. Estos marcos teóricos complementan la comprensión del papel de la motivación en la educación superior, especialmente en entornos donde las TIC intervienen como mediadores del aprendizaje y la interacción.

### *Teoría de la Autodeterminación*

La Teoría de la Autodeterminación (Self–Determination Theory, SDT),

propuesta por Ryan y Deci (2020), constituye uno de los enfoques más sólidos y ampliamente validados para explicar la motivación humana en contextos educativos. Esta teoría sostiene que las personas poseen tres necesidades psicológicas básicas que determinan su comportamiento motivacional: autonomía, competencia y relación. La satisfacción de estas necesidades promueve la motivación intrínseca, mientras que su frustración genera desmotivación o dependencia de estímulos extrínsecos. En entornos educativos, esta teoría ha demostrado ser esencial para comprender cómo el diseño pedagógico, la interacción docente y las condiciones institucionales impactan en la motivación del estudiante (Ryan & Deci, 2020).

La autonomía se refiere a la percepción de control y elección personal sobre las acciones de aprendizaje. Cuando los estudiantes pueden decidir cómo organizar su trabajo, seleccionar recursos o gestionar su tiempo, experimentan un mayor sentido de libertad y compromiso (Pelikan et al., 2021). La competencia, en cambio, se vincula con la sensación de eficacia al enfrentar desafíos académicos; esta se fortalece mediante la retroalimentación positiva, el reconocimiento de los logros y la práctica guiada (Schunk & DiBenedetto, 2020). Finalmente, la relación alude a la necesidad de conexión emocional y social con otros, como docentes y compañeros, aspecto que resulta fundamental para el sentido de pertenencia y la persistencia en el aprendizaje (Lepinoy et al., 2023).

En el contexto de la educación superior pedagógica, la Teoría de la Autodeterminación se convierte en una herramienta valiosa para explicar cómo las TIC pueden actuar como mediadoras de la motivación. Huang y Hew (2022) evidenciaron que las plataformas virtuales que permiten autonomía de ritmo y personalización de tareas potencian la motivación intrínseca, siempre que existan mecanismos de apoyo docente y socialización. Asimismo, Cabero y Llorente (2021) sostienen que la

integración tecnológica, cuando se vincula con la colaboración y la creatividad, satisface las necesidades de competencia y relación, transformando el entorno digital en un espacio de aprendizaje significativo.

Por su parte, Alesi et al. (2024) confirmaron que la autodeterminación tiene efectos positivos en la autoeficacia y en las estrategias de aprendizaje autorregulado, lo que sugiere una relación directa entre la autonomía percibida y la persistencia académica. En línea con ello, el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2023) ha incorporado los principios de esta teoría en sus lineamientos para la formación docente inicial, enfatizando la necesidad de generar experiencias educativas que promuevan la libertad de pensamiento, la participación y el sentido de propósito profesional.

Desde una perspectiva práctica, la SDT ofrece un marco para diseñar ambientes de aprendizaje que empoderen al estudiante, promuevan el diálogo y respeten la diversidad de intereses. Cuando los docentes adoptan estrategias que fomentan la elección, la colaboración y la autoevaluación, los estudiantes experimentan un incremento en su motivación autodeterminada, desarrollando un compromiso más profundo con su proceso formativo. Así, la motivación deja de depender de recompensas externas y se convierte en una energía interna sostenida por la satisfacción personal y el vínculo con el entorno educativo.

La Teoría de la Autodeterminación constituye un fundamento teórico esencial para comprender y fortalecer la motivación académica en la formación pedagógica. Su aplicación en entornos mediados por TIC permite no solo mejorar el aprendizaje, sino también transformar la experiencia educativa en un proceso de desarrollo personal y profesional autónomo, competente y relacionamente significativo.

#### *Modelo Expectativa–Valor*

El Modelo Expectativa–Valor, desarrollado por Eccles y Wigfield (2020),

constituye uno de los marcos teóricos más reconocidos para explicar la motivación académica desde una perspectiva cognitiva y social. Este modelo plantea que la conducta motivacional de los estudiantes depende de dos juicios fundamentales: las expectativas de éxito (percepción de eficacia personal para lograr una tarea) y el valor que asignan a dicha tarea (importancia, utilidad o interés personal). En síntesis, los individuos se comprometen más con aquellas actividades que consideran valiosas y en las cuales creen que pueden tener éxito. En la educación superior pedagógica, donde los futuros docentes construyen su identidad profesional, este modelo resulta clave para comprender por qué algunos estudiantes mantienen una motivación sostenida, mientras que otros se desenganchan del proceso formativo.

Las expectativas de éxito se relacionan estrechamente con la autoeficacia académica propuesta por Bandura (2020). Cuando el estudiante confía en su capacidad para dominar los contenidos, aplicar estrategias efectivas y superar desafíos, experimenta una mayor motivación intrínseca y persistencia (Alesi et al., 2024). En cambio, si percibe la tarea como excesivamente difícil o inalcanzable, su esfuerzo disminuye y emerge la desmotivación. Estas expectativas se construyen a partir de experiencias previas de logro, retroalimentación docente, comparación social y condiciones institucionales (Schunk & DiBenedetto, 2020). De ahí que los entornos educativos con apoyo emocional, feedback constructivo y oportunidades de éxito sean esenciales para mantener una alta expectativa de logro.

El valor de la tarea, por su parte, comprende cuatro dimensiones principales: el valor de logro (importancia de hacer bien la tarea), el valor intrínseco (interés y disfrute), el valor de utilidad (relevancia para metas futuras) y el costo percibido (esfuerzo o ansiedad asociados). Según Wigfield y Eccles (2020), la motivación aumenta cuando los estudiantes consideran que el aprendizaje es significativo, útil y

alineado con sus metas personales o profesionales. En este sentido, la educación pedagógica posee un enorme potencial motivacional, ya que las actividades formativas –como la práctica docente, el trabajo colaborativo o la creación de materiales didácticos– conectan el conocimiento académico con la realidad educativa y la vocación de servicio.

En los últimos años, el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) ha enriquecido la aplicación del modelo Expectativa–Valor en la educación superior. Huang y Hew (2022) y Cabero y Llorente (2021) demostraron que las plataformas digitales pueden incrementar tanto la expectativa de éxito como el valor de la tarea, al ofrecer retroalimentación inmediata, experiencias interactivas y contextos de aprendizaje personalizados. Los entornos virtuales gamificados, por ejemplo, fomentan la percepción de competencia y desafío, mientras que los recursos multimedia y colaborativos aumentan el interés y la utilidad percibida. En consecuencia, la tecnología puede convertirse en un poderoso mediador motivacional, siempre que se utilice con intencionalidad pedagógica.

Asimismo, investigaciones de Area y Sanabria (2021) y Rosli et al. (2022) señalan que el valor percibido de las tareas digitales depende del sentido de conexión social y del apoyo docente. Cuando las TIC se integran para promover la colaboración y la creatividad, el estudiante percibe que el aprendizaje tiene una finalidad colectiva y profesional, reforzando así el valor de logro y el valor intrínseco. Por el contrario, el uso mecánico o rutinario de las tecnologías puede erosionar la motivación al reducir el significado personal de las actividades.

En el contexto peruano, el Ministerio de Educación (MINEDU, 2023) ha resaltado la importancia de fortalecer tanto las expectativas de éxito como el valor de la tarea en la formación docente, a través de programas que promuevan la confianza

profesional, la reflexión pedagógica y la integración significativa de las TIC. En la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, estos componentes resultan cruciales, pues los estudiantes que reconocen la utilidad y la trascendencia de su carrera –y que perciben apoyo institucional y tecnológico– desarrollan una motivación más profunda y sostenible.

El Modelo Expectativa–Valor permite comprender la motivación académica como una combinación entre creencias de eficacia y percepciones de valor. Su aplicación en la educación pedagógica mediada por TIC demuestra que la motivación no solo depende del deseo de aprender, sino también de la confianza, el propósito y el sentido que los estudiantes atribuyen a sus experiencias formativas. Por ello, las estrategias educativas deben enfocarse en crear entornos donde cada estudiante pueda ver reflejado su potencial, comprender el valor de lo que aprende y experimentar el éxito como resultado de su esfuerzo y autonomía.

#### *Teoría del logro y la competencia*

La Teoría del logro y la competencia, desarrollada principalmente por Carol Dweck (2021), constituye un marco conceptual esencial para comprender cómo las creencias que los estudiantes mantienen sobre su inteligencia y capacidad inciden en su motivación, su comportamiento frente a los desafíos y su rendimiento académico. Esta teoría se sustenta en la idea de que los individuos interpretan el éxito y el fracaso según su mentalidad de competencia o mindset, que puede ser fija o de crecimiento. Los estudiantes con una mentalidad fija tienden a creer que la inteligencia es inmutable y, por tanto, evitan los retos o desisten ante las dificultades; mientras que aquellos con una mentalidad de crecimiento consideran que las habilidades pueden desarrollarse mediante el esfuerzo, la práctica y la orientación adecuada (Dweck, 2021).

En el ámbito educativo, esta teoría se vincula directamente con la motivación

intrínseca y la autorregulación del aprendizaje. Según Schunk y DiBenedetto (2020), los estudiantes con mentalidad de crecimiento interpretan los errores como oportunidades de mejora y muestran una disposición más persistente y autorreflexiva. Esta perspectiva fomenta la orientación hacia metas de dominio, donde el énfasis se coloca en aprender y mejorar, más que en demostrar competencia ante los demás (Elliot & Dweck, 2020). En cambio, las mentalidades fijas favorecen las metas de rendimiento, donde predomina el temor al fracaso y la búsqueda de aprobación externa, factores que pueden disminuir la motivación sostenida.

La evidencia empírica confirma la influencia de esta teoría en la educación superior. Alesi et al. (2024) demostraron que los estudiantes con mentalidades de crecimiento presentan mayores niveles de autoeficacia, persistencia y motivación autodeterminada, independientemente de su nivel de rendimiento previo. Asimismo, Pelikan et al. (2021) encontraron que las creencias adaptativas sobre la competencia están asociadas con mejores estrategias de autorregulación y un mayor compromiso en entornos digitales, donde los estudiantes deben gestionar su propio proceso de aprendizaje.

El papel de las TIC en el desarrollo de la mentalidad de crecimiento resulta especialmente relevante. Cabero y Llorente (2021) señalan que las tecnologías digitales pueden fomentar la motivación y la percepción de competencia cuando se utilizan para promover la experimentación, la creatividad y la resolución de problemas. Las plataformas interactivas, los simuladores educativos y las herramientas de autoevaluación contribuyen a que los estudiantes visualicen su progreso, refuercen su sentido de logro y reconozcan que el aprendizaje es un proceso continuo. No obstante, su potencial motivador depende de la mediación docente y del clima de aula, que deben favorecer la exploración sin temor al error.

En la formación pedagógica, la mentalidad de crecimiento tiene implicancias profundas, pues los futuros docentes necesitan internalizar una visión flexible del aprendizaje para transmitirla a sus propios estudiantes. Según Salinas (2021), los programas de formación docente que promueven la reflexión, la innovación y el trabajo colaborativo contribuyen al desarrollo de una mentalidad positiva hacia la competencia profesional. En el contexto peruano, el Ministerio de Educación (MINEDU, 2023) enfatiza la importancia de que los formadores estimulen el pensamiento crítico y la resiliencia, integrando las TIC como herramientas que refuercen la autoconfianza y la autonomía.

En la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, fomentar la mentalidad de crecimiento implica crear entornos de aprendizaje donde los estudiantes puedan experimentar, equivocarse, corregir y progresar mediante la práctica pedagógica y el uso reflexivo de la tecnología. Este enfoque no solo incrementa la motivación académica, sino que también forma docentes capaces de promover el aprendizaje continuo y la autoeficacia en sus futuros contextos educativos.

La Teoría del logro y la competencia destaca que la motivación académica depende tanto de las creencias internas del estudiante sobre su capacidad como del entorno educativo que refuerza o limita dichas creencias. Promover la mentalidad de crecimiento a través de metodologías activas, acompañamiento docente y mediación tecnológica constituye un camino para consolidar una motivación sostenible y orientada al desarrollo integral del futuro educador.

#### *Modelo de aprendizaje autorregulado*

El modelo de aprendizaje autorregulado, desarrollado por Barry Zimmerman (2021), representa uno de los enfoques más influyentes en la comprensión contemporánea de la motivación académica. Este modelo sostiene que los estudiantes

son agentes activos capaces de planificar, monitorear y evaluar su propio proceso de aprendizaje, utilizando estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales para alcanzar sus metas. Según Zimmerman (2021), la autorregulación no solo implica administrar el tiempo o los recursos, sino también mantener la motivación y la autoeficacia durante las distintas fases del aprendizaje: planificación, ejecución y autorreflexión.

En la fase de planificación, el estudiante define metas específicas, establece estrategias y anticipa posibles dificultades. En la fase de ejecución, aplica dichas estrategias y regula su esfuerzo y atención. Finalmente, en la fase de autorreflexión, evalúa los resultados, identifica errores y ajusta su conducta para futuros aprendizajes. Este proceso cíclico convierte a la autorregulación en un componente esencial de la motivación sostenida, ya que la percepción de control sobre el propio progreso fortalece la autoeficacia y la autonomía (Schunk & DiBenedetto, 2020).

Diversos estudios han confirmado la relación directa entre la autorregulación del aprendizaje y la motivación académica. Alesi et al. (2024) demostraron que los estudiantes universitarios que aplican estrategias de autorregulación, como la autoevaluación y el control del tiempo, presentan mayores niveles de motivación intrínseca y persistencia. De forma similar, Pelikan et al. (2021) hallaron que la autorregulación actúa como mediadora entre la motivación y el rendimiento académico, especialmente en entornos virtuales, donde el estudiante debe gestionar su propio aprendizaje con autonomía y disciplina.

En el contexto del uso de las TIC, el modelo de Zimmerman adquiere una relevancia particular. Las tecnologías digitales facilitan el aprendizaje autorregulado al proporcionar herramientas que permiten organizar tareas, recibir retroalimentación inmediata, acceder a recursos personalizados y monitorear el progreso académico.

Plataformas como Google Classroom, Moodle o Khan Academy integran funciones que ayudan a los estudiantes a planificar sus actividades, controlar sus avances y reflexionar sobre su desempeño. Cabero y Llorente (2021) destacan que los entornos virtuales fomentan la metacognición y la autoevaluación, al ofrecer al estudiante la posibilidad de aprender a su propio ritmo y de manera flexible.

Sin embargo, la eficacia de la autorregulación mediada por TIC depende del nivel de competencia digital funcional del estudiante y del acompañamiento docente. Rosli et al. (2022) señalan que, aunque la tecnología puede potenciar la autonomía, también puede generar dispersión o procrastinación si no se utilizan estrategias de control cognitivo y emocional. Por ello, los docentes deben orientar a los estudiantes en el uso reflexivo de las herramientas digitales, promoviendo una cultura de aprendizaje autónomo y ético.

En la formación pedagógica, el modelo de aprendizaje autorregulado tiene un valor doble: los futuros docentes aprenden a regular su propio aprendizaje y, al mismo tiempo, adquieren las bases para enseñar a otros a hacerlo. Según Salinas (2021), la autorregulación se convierte en una competencia profesional indispensable para la enseñanza en entornos digitales, ya que permite planificar, gestionar y evaluar procesos de aprendizaje complejos. Asimismo, el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2023) subraya la necesidad de que las Escuelas de Educación Superior Pedagógica incorporen metodologías que fomenten la autorregulación, la reflexión crítica y la responsabilidad profesional como pilares de la motivación y el desarrollo docente.

En la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, el fortalecimiento del aprendizaje autorregulado mediante el uso de las TIC representa una oportunidad estratégica para mejorar la motivación y el desempeño académico. Al proporcionar entornos digitales que promuevan la planificación, el

monitoreo y la evaluación autónoma, la institución puede formar docentes con un perfil motivado, autónomo y competente frente a los retos de la educación contemporánea.

El modelo de aprendizaje autorregulado de Zimmerman explica la motivación académica como un proceso autorreferencial en el que el estudiante asume la responsabilidad de su aprendizaje. Su integración con las TIC no solo potencia la autonomía y la autoeficacia, sino que transforma al estudiante en protagonista activo de su formación, capaz de mantener la motivación incluso en contextos de alta demanda o incertidumbre.

### **Implicancias educativas de las TIC en la motivación**

#### ***Integración de TIC como estrategia de motivación en la formación pedagógica***

La integración de las TIC como estrategia para potenciar la motivación en la formación pedagógica constituye una de las tendencias más sólidas en la educación superior contemporánea. Esta integración va más allá del uso técnico de las herramientas digitales; implica un enfoque didáctico orientado al desarrollo del pensamiento crítico, la colaboración y la autonomía, pilares fundamentales para la motivación académica (Cabero & Valencia, 2020; Salinas, 2021).

Diversas investigaciones han demostrado que los entornos tecnológicos que promueven la participación activa, el aprendizaje colaborativo y la personalización del contenido generan mayores niveles de motivación intrínseca. Huang y Hew (2022) comprobaron que los estudiantes universitarios expuestos a estrategias pedagógicas mediadas por inteligencia artificial, aprendizaje móvil o gamificación experimentan un incremento significativo en su interés y persistencia académica. De igual forma, Rosli et al. (2022) identificaron que la incorporación de plataformas digitales con retroalimentación inmediata y trabajo cooperativo incrementa la autoeficacia,

reforzando la conexión entre el logro y la satisfacción personal.

En la formación docente, la motivación tecnológica se potencia cuando el estudiante aprende haciendo, creando materiales educativos digitales, participando en comunidades virtuales o diseñando proyectos de innovación con impacto social. Cabero y Llorente (2021) sostienen que este tipo de experiencias transforman la actitud del futuro docente hacia las TIC, pasando de usuarios pasivos a agentes de cambio educativo, capaces de transferir su motivación al proceso de enseñanza–aprendizaje en las aulas escolares.

El Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2023) enfatiza que la integración pedagógica de las TIC debe alinearse con la formación de competencias docentes del siglo XXI, en las que la motivación se concibe como una condición esencial para el aprendizaje continuo y la innovación educativa. En este sentido, las Escuelas de Educación Superior Pedagógica –como la “Gamaniel Blanco Murillo”– cumplen un rol decisivo al ofrecer programas que vinculen la tecnología con la creatividad y la reflexión crítica, fortaleciendo la motivación y la identidad profesional de los futuros maestros.

Por tanto, integrar las TIC como estrategia motivacional no solo implica usar recursos digitales, sino repensar la enseñanza desde una pedagogía transformadora, donde el docente en formación encuentre sentido, emoción y propósito en cada experiencia de aprendizaje. Al conjugar tecnología, motivación y pedagogía, se consolida un modelo formativo que favorece la autonomía, la innovación y el compromiso ético del educador del siglo XXI.

### ***Competencia digital docente y su efecto motivacional en los estudiantes***

La competencia digital docente constituye un eje determinante en la transformación educativa contemporánea, al vincular el dominio tecnológico con las

dimensiones pedagógicas y emocionales del aprendizaje. En el contexto de la educación superior pedagógica, esta competencia no solo implica el conocimiento técnico de las herramientas digitales, sino la capacidad de integrarlas de forma reflexiva, creativa y motivadora en los procesos formativos (Redecker, 2020; Cabero & Llorente, 2021). Su desarrollo es fundamental para generar experiencias de aprendizaje significativas que estimulen la participación activa, la curiosidad y la autoconfianza del estudiante.

Según el marco europeo DigCompEdu (Redecker, 2020), la competencia digital docente abarca seis áreas: compromiso profesional, recursos digitales, enseñanza y aprendizaje, evaluación digital, empoderamiento del estudiante y desarrollo de la competencia digital del alumnado. Cada una de estas áreas tiene un impacto directo en la motivación, al influir en la percepción de apoyo, la calidad de la interacción y la relevancia de las experiencias de aprendizaje. Por ejemplo, cuando el docente emplea recursos digitales personalizados, fomenta la autonomía del estudiante y refuerza su sentido de logro (Huang & Hew, 2022).

Los estudios empíricos evidencian que la competencia digital del docente se correlaciona positivamente con la motivación intrínseca y extrínseca del estudiante. Rosli et al. (2022) demostraron que los entornos educativos donde el profesorado utiliza estrategias tecnopedagógicas innovadoras –como el aprendizaje híbrido, la gamificación o la inteligencia artificial educativa– generan mayores niveles de entusiasmo, curiosidad y persistencia. Del mismo modo, Cabero y Valencia (2020) sostienen que la confianza tecnológica y la creatividad docente actúan como catalizadores de la motivación, pues el alumno percibe coherencia entre lo que aprende y las herramientas del mundo real.

La autoeficacia docente digital es otro factor clave. De acuerdo con Area y Sanabria (2021), los profesores con mayor competencia digital tienden a promover un

clima de aula colaborativo, donde los estudiantes se sienten capaces de experimentar y expresarse libremente. Este ambiente de confianza y exploración tecnológica fortalece la motivación social y el sentido de pertenencia académica. Además, las estrategias basadas en la retroalimentación digital –como los foros interactivos, los portafolios electrónicos y las rúbricas digitales– aumentan la percepción de progreso y contribuyen a la motivación autorregulada (Pelikan et al., 2021).

En el contexto peruano, el MINEDU (2023) reconoce la competencia digital docente como un componente esencial para garantizar la calidad formativa en las Escuelas de Educación Superior Pedagógica. Los lineamientos nacionales enfatizan que el docente debe actuar como mediador tecnológico, promoviendo aprendizajes que integren valores, pensamiento crítico y sensibilidad ética. En este sentido, la competencia digital trasciende lo técnico y se convierte en una dimensión motivacional y humanista del acto educativo, donde la tecnología sirve como vehículo para la inspiración, la creatividad y el desarrollo integral del estudiante.

En la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, el fortalecimiento de la competencia digital docente tiene un efecto multiplicador sobre la motivación estudiantil. Un profesorado tecnopedagógicamente competente no solo incorpora recursos digitales, sino que modela actitudes de innovación, resiliencia y aprendizaje continuo, que los futuros maestros reproducirán en su ejercicio profesional. Así, la motivación se convierte en una construcción compartida entre docentes y estudiantes, alimentada por la interacción digital significativa y el sentido transformador de la educación.

La competencia digital docente influye directamente en la motivación académica al crear entornos de aprendizaje más dinámicos, personalizados y emocionalmente positivos. La tecnología, cuando se emplea con intención pedagógica

y sensibilidad humana, se convierte en un motor de motivación y compromiso, capaz de inspirar a los estudiantes de formación docente a asumir un rol activo, creativo y responsable en su aprendizaje.

### ***Uso ético, crítico y pedagógico de las TIC para fortalecer la motivación académica***

El uso ético, crítico y pedagógico de las TIC constituye uno de los desafíos más relevantes en la educación superior actual, especialmente en la formación de docentes. Este enfoque implica superar la visión instrumental de la tecnología y asumirla como un medio de desarrollo integral, que articula la reflexión, la responsabilidad y la creatividad en los procesos de enseñanza–aprendizaje (Buckingham, 2020; Freire & Costa, 2021). En la medida en que las TIC se emplean con intencionalidad pedagógica y conciencia ética, se convierten en un poderoso factor motivacional, capaz de fomentar la autonomía, el pensamiento crítico y la implicación personal del estudiante.

Desde una perspectiva educativa, el uso ético de las TIC está vinculado con el respeto a la autoría, la privacidad, la equidad en el acceso y la veracidad de la información, aspectos que inciden directamente en la formación del juicio moral y profesional del futuro docente. Según Area y Sanabria (2021), la alfabetización digital crítica permite a los estudiantes no solo usar tecnología, sino comprender los impactos sociales, culturales y políticos de su uso. Esta comprensión amplía su motivación hacia un aprendizaje más consciente y responsable, orientado a la transformación social.

En los entornos digitales de aprendizaje, la motivación se fortalece cuando el estudiante se siente parte activa de una comunidad ética del conocimiento, donde la colaboración, la empatía y el respeto mutuo se integran con la creatividad tecnológica. Cabero y Llorente (2021) señalan que las metodologías basadas en proyectos, la coevaluación en línea y los foros de reflexión ética sobre el uso de la tecnología

estimulan la motivación intrínseca al dar sentido moral y social al aprendizaje. Por su parte, Rosli et al. (2022) destacan que la motivación se incrementa cuando el entorno digital promueve el pensamiento crítico y la autonomía en la toma de decisiones académicas.

Asimismo, el uso pedagógico de las TIC debe estar guiado por una finalidad humanizadora. Freire y Costa (2021) afirman que enseñar con tecnología exige enseñar a pensar con ella, desarrollando una conciencia tecnológica crítica que permita al futuro docente discernir entre la información útil y la manipulación mediática. De esta forma, la motivación no proviene únicamente del atractivo visual o interactivo de las plataformas, sino del significado ético y pedagógico que el estudiante encuentra en su propio proceso de aprendizaje.

En el contexto peruano, el Ministerio de Educación (MINEDU, 2023) establece en sus lineamientos que el uso de las tecnologías digitales en la formación docente debe orientarse hacia el desarrollo de competencias éticas y ciudadanas, garantizando que la integración tecnológica responda a valores de inclusión, equidad y justicia social. En la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, este principio se traduce en la necesidad de formar docentes críticos, creativos y éticos, capaces de utilizar las TIC para motivar, orientar y transformar el aprendizaje de las futuras generaciones.

Por tanto, el uso ético, crítico y pedagógico de las TIC no solo incrementa la motivación académica, sino que también contribuye a la formación de ciudadanos responsables y docentes reflexivos. Promover este tipo de prácticas implica desarrollar en los estudiantes una motivación trascendente, basada en el compromiso con el conocimiento y con la mejora del entorno educativo. En definitiva, la tecnología educativa alcanza su verdadero potencial motivador cuando se emplea con conciencia

moral, sentido pedagógico y propósito social.

### **2.3. Definición de términos**

#### **Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)**

Las TIC comprenden el conjunto de herramientas, recursos y sistemas digitales utilizados para procesar, almacenar y compartir información con fines educativos, sociales y comunicativos. Su función en la educación es potenciar la innovación pedagógica, la colaboración y la autonomía del aprendizaje (Cabero & Llorente, 2021).

#### **Competencia digital docente**

Se refiere a la capacidad del profesorado para integrar las tecnologías digitales en su práctica pedagógica, utilizando herramientas tecnológicas con criterio ético, reflexivo y didáctico. Incluye las dimensiones de enseñanza, evaluación y empoderamiento del estudiante (Redecker, 2020).

#### **Acceso y conectividad digital**

Denota la disponibilidad de infraestructura tecnológica –como dispositivos, internet y plataformas digitales– que permiten la participación activa del estudiante en entornos virtuales de aprendizaje. Es un factor determinante en la equidad educativa (INEI, 2023; Cabero & Valencia, 2020).

#### **Frecuencia y propósito de uso académico**

Hace referencia a la regularidad y las finalidades con que los estudiantes emplean las TIC para estudiar, investigar o colaborar, influyendo en su rendimiento y motivación (Kumar et al., 2021).

#### **Integración pedagógica de las TIC**

Consiste en la aplicación planificada de recursos tecnológicos en los procesos de enseñanza–aprendizaje, orientada a mejorar la comprensión, el pensamiento crítico y la autonomía del estudiante (Salinas, 2021).

### **Alfabetización digital crítica**

Implica la capacidad para analizar, evaluar y utilizar de forma responsable la información digital, comprendiendo su impacto ético y social. Supone formar ciudadanos capaces de pensar con tecnología, no solo de usarla (Buckingham, 2020; Freire & Costa, 2021).

### **Motivación académica**

Es el conjunto de procesos internos que orientan, sostienen y regulan el comportamiento del estudiante hacia el aprendizaje. Incluye factores intrínsecos, como el interés personal, y extrínsecos, como las recompensas externas (Ryan & Deci, 2020).

### **Motivación intrínseca**

Representa el impulso interno del estudiante por aprender por satisfacción o curiosidad, sin necesidad de incentivos externos. Se asocia a mayores niveles de persistencia y disfrute del aprendizaje (Alesi et al., 2024).

### **Motivación extrínseca**

Se refiere a la disposición del estudiante hacia el aprendizaje motivada por factores externos, como calificaciones, reconocimiento o recompensas institucionales. Aunque útil, puede ser menos sostenible que la motivación intrínseca (Ryan & Deci, 2020).

### **Autoeficacia académica**

Es la creencia del estudiante en su capacidad para organizar y ejecutar acciones que le permitan alcanzar sus metas académicas. Una alta autoeficacia fomenta la motivación y el desempeño (Bandura, 2020).

### **Autonomía y autorregulación del aprendizaje**

Corresponde a la habilidad del estudiante para planificar, controlar y evaluar su propio proceso de aprendizaje. La autorregulación promueve la independencia

cognitiva y el sentido de responsabilidad (Zimmerman, 2021).

### **Clima de aula y apoyo docente**

Hace alusión a la calidad de las interacciones sociales, emocionales y pedagógicas en el aula, las cuales influyen en la motivación y en la percepción de bienestar académico (Lepinoy et al., 2023).

### **Teoría de la Autodeterminación**

Propuesta por Deci y Ryan (2019), sostiene que la motivación se fortalece cuando se satisfacen las necesidades psicológicas de autonomía, competencia y relación. Este modelo explica la conexión entre TIC, motivación y compromiso académico.

### **Mentalidad de crecimiento**

Concepto de Dweck (2021) que describe la creencia de que las capacidades pueden desarrollarse mediante el esfuerzo y la práctica. Promueve la motivación sostenida y la resiliencia ante los retos educativos.

### **Aprendizaje autorregulado**

Modelo propuesto por Zimmerman (2021) que concibe al estudiante como agente activo de su aprendizaje, capaz de establecer metas, monitorear su progreso y reflexionar sobre sus resultados, fomentando la autoeficacia y la motivación continua.

## **2.4. Formulación de hipótesis**

### **2.4.1. Hipótesis general**

Existe una relación significativa entre el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y la percepción de la motivación académica en los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, Pasco – 2025.

### **2.4.2. Hipótesis específicas**

- Las dimensiones del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se relacionan significativamente con la percepción de la motivación académica en los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, Pasco – 2025.
- El uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se relaciona significativamente con las dimensiones de la percepción de la motivación académica en los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, Pasco – 2025.

## **2.5. Identificación de variables**

### **Variable 1**

Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

### **Variable 2**

Percepción de la motivación académica.

## **2.6. Definición operacional de variables e indicadores**

### **Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)**

#### ***Definición conceptual***

El uso de las TIC se entendió como el grado en que el estudiantado accedió, empleó e integró de manera significativa herramientas, recursos y entornos digitales para aprender, comunicarse, crear y evaluar en la educación superior, lo que implicó no solo disponibilidad y frecuencia de uso, sino también competencias digitales funcionales, actitudes y aceptación tecnológica (utilidad y facilidad percibidas) y un anclaje pedagógico del recurso tecnológico en estrategias de enseñanza–aprendizaje activas (p. ej., aula invertida, actividades interactivas) que favorecen el compromiso académico. Esta concepción se apoyó en la evidencia que vincula competencia digital y aceptación del aprendizaje digital en estudiantes universitarios (Scheel et al., 2022) y

en la síntesis de investigaciones que muestran que la integración pedagógica de tecnologías (p. ej., en modelos flipped) incrementó el engagement y la motivación cuando su uso fue intencional y didácticamente pertinente (Baig & Yadegaridehkordi, 2023).

### ***Definición operacional***

Operativamente, el uso de las TIC (V1) se midió mediante seis dimensiones: (1) Acceso y conectividad digital (disponibilidad de dispositivos, conectividad y plataformas institucionales); (2) Frecuencia y propósito de uso académico (regularidad e intencionalidad del uso para estudiar, comunicarse, crear y evaluar); (3) Competencia digital funcional (habilidades para buscar, gestionar, producir y comunicar información digital en tareas académicas); (4) Integración pedagógica de las TIC (incorporación de recursos digitales en estrategias de aprendizaje activas, colaborativas y de evaluación); (5) Actitud y aceptación tecnológica (utilidad y facilidad percibidas, disposición a usar y continuidad de uso); y (6) Alfabetización digital crítica (uso ético, seguro y reflexivo de la información y los datos en entornos digitales). Cada dimensión se operacionalizó mediante indicadores observables y auto-percibidos coherentes con la literatura empírica y de revisión del corpus, asegurando validez de contenido y coherencia teórico-instrumental con el constructo.

### ***Dimensiones e indicadores***

**Tabla 1.** Operacionalización de la variable “Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)”

<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ítems</b>	<b>Escalas</b>
Acceso y conectividad digital	Disponibilidad de dispositivos tecnológicos.	1	Ordinal
	Conectividad estable a internet.	1	
	Acceso a plataformas virtuales institucionales.	1	
	Adecuación de la infraestructura tecnológica institucional.	1	
Frecuencia y propósito de uso académico	Uso diario de TIC para tareas o estudio.	1	
	Comunicación académica mediante TIC.	1	
	Búsqueda de información académica digital.	1	
	Participación en actividades formativas virtuales.	1	
Competencia digital funcional	Creación y edición de documentos digitales.	1	
	Uso de programas y aplicaciones académicas.	1	
	Manejo de plataformas de comunicación sincrónica.	1	
	Selección y gestión de información confiable.	1	
Integración pedagógica de las TIC	Uso de herramientas digitales para exposición y presentación.	1	
	Trabajo colaborativo mediante medios digitales.	1	
	Participación en actividades interactivas o gamificadas.	1	
	Uso de recursos multimedia para reforzar aprendizajes.	1	
Actitud y aceptación tecnológica	Percepción de utilidad de las TIC.	1	
	Comodidad en el uso de nuevas herramientas digitales.	1	
	Valoración del uso de TIC en la formación profesional.	1	
	Interés por aprender sobre tecnología educativa.	1	
Alfabetización digital crítica	Verificación de la fuente y confiabilidad de la información.	1	
	Respeto por la propiedad intelectual y citación adecuada.	1	
	Protección de datos e información personal.	1	
	Reflexión sobre el uso ético y responsable de la tecnología.	1	

*Nota.* Elaboración propia a partir de las bases teórico–científicas.

## **Percepción de la motivación académica**

### ***Definición conceptual***

La percepción de la motivación académica se entendió como la autoapreciación que el estudiantado hace de su interés, energía y disposición para involucrarse, persistir y autorregularse en las tareas de aprendizaje, integrando componentes intrínsecos (disfrute, curiosidad, sentido de competencia y autonomía) y extrínsecos (expectativas y valor otorgado a metas y recompensas), tal como lo fundamenta la Teoría de la Autodeterminación aplicada a la educación superior en entornos digitales, donde el apoyo a las necesidades psicológicas básicas fortalece la motivación y el compromiso con el estudio (Rosli, Abdullah, & Karim, 2022). En condiciones reales de enseñanza universitaria a distancia, la satisfacción de estas necesidades (autonomía, competencia y relación) predijo niveles superiores de motivación intrínseca y persistencia, evidenciando que la experiencia aprendida y el contexto instruccional modulaban la motivación percibida por los estudiantes (Pelikan et al., 2021).

### ***Definición operacional***

Operativamente, la variable Percepción de la motivación académica (V2) se midió mediante seis dimensiones coherentes con el corpus y el enfoque motivacional contemporáneo: (1) Motivación intrínseca (interés/disfrute por aprender), (2) Motivación extrínseca (orientación a metas y recompensas), (3) Autoeficacia y confianza académica (creencia de capacidad para lograr objetivos), (4) Valor de la tarea y metas de logro (utilidad/propósito atribuido a las actividades), (5) Autonomía y autorregulación (planificación, monitoreo y persistencia), y (6) Clima de aula y apoyo docente (soporte pedagógico y social). La interrelación entre creencias de autoeficacia, motivación y estrategias de aprendizaje sustentó la selección de indicadores de V2 –por ejemplo, la mediación de la motivación académica entre autoeficacia y uso de

estrategias (Alesi, Rappo, & Pepi, 2024)–, mientras que en contextos de enseñanza remota de emergencia se documentó que la autorregulación y la competencia percibida sostuvieron la motivación online, orientando ítems sobre planificación, monitoreo y esfuerzo perseverante (Lepinoy et al., 2023). Así, cada dimensión se operacionalizó mediante ítems tipo Likert que capturan frecuencia/intensidad del interés, valor, metas, autoeficacia, autorregulación y percepción del apoyo docente.

### *Dimensiones e indicadores*

**Tabla 2.** Operacionalización de la variable “Percepción de la motivación académica”

<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ítems</b>	<b>Escalas</b>
Motivación intrínseca	Entusiasmo e interés por aprender.	1	Ordinal
	Disfrute y satisfacción personal al estudiar.	1	
	Sentimiento de logro personal.	1	
	Valoración del aprendizaje como desarrollo personal.	1	
Motivación extrínseca	Búsqueda de recompensas o calificaciones.	1	
	Cumplimiento por expectativas externas.	1	
	Interés por incentivos externos.	1	
	Necesidad de aprobación social o académica.	1	
Autoeficacia y confianza académica	Creencia en la capacidad para aprender.	1	
	Competencia percibida ante tareas académicas.	1	
	Seguridad frente a retos académicos.	1	
	Relación entre esfuerzo y resultados.	1	
Valor de la tarea y metas de logro	Utilidad percibida de las tareas académicas.	1	
	Claridad de propósito en los aprendizajes.	1	
	Relación entre contenidos y metas personales.	1	
	Percepción de sentido y proyección de logro.	1	
Autonomía y autorregulación	Organización personal del estudio.	1	
	Persistencia y esfuerzo sostenido.	1	
	Planificación de estrategias de aprendizaje.	1	
	Autoevaluación y control del progreso.	1	
Clima de aula y apoyo docente	Ambiente de respeto y confianza.	1	
	Orientación y acompañamiento del docente.	1	
	Estrategias motivacionales del docente.	1	
	Clima colaborativo y participativo.	1	

*Nota.* Elaboración propia a partir de las bases teórico–científicas.

## CAPÍTULO III

### METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

#### 3.1. Tipo de investigación

El presente estudio se enmarca dentro del tipo de **investigación básica**, puesto que busca generar conocimiento científico sobre la relación entre el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y la percepción de la motivación académica en estudiantes de formación docente, sin pretender una aplicación inmediata de los resultados, sino la comprensión profunda del fenómeno educativo. Según Alvarez (2020), este tipo de investigación se orienta a la adquisición de nuevos conocimientos mediante un proceso sistemático y riguroso que contribuye al desarrollo teórico de una realidad específica. En este caso, la investigación pretende ampliar la base conceptual sobre cómo el uso pedagógico de las TIC influye en la motivación y el compromiso académico de los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, generando aportes relevantes para la teoría educativa y la gestión formativa en el contexto peruano.

#### 3.2. Nivel de investigación

El nivel de la presente investigación es **relacional**, dado que busca identificar y

analizar el grado de asociación existente entre dos variables fundamentales: el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y la percepción de la motivación académica en los estudiantes de formación docente. De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2010), este tipo de estudio permite conocer cómo se vinculan o influyen mutuamente dos o más conceptos o categorías dentro de un contexto determinado. En este caso, el propósito es determinar si el uso pedagógico, reflexivo y frecuente de las TIC se asocia de manera significativa con los niveles de motivación intrínseca, extrínseca y autorregulación de los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, aportando evidencia empírica sobre la relación entre tecnología y motivación en la educación superior pedagógica.

### **3.3. Métodos de investigación**

El **método científico** constituye el eje central de la presente investigación, ya que orienta de manera sistemática y objetiva la búsqueda de conocimientos verificables sobre la relación entre el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y la motivación académica en estudiantes de formación docente. Este método se sustenta en la observación, el análisis y la contrastación empírica de los datos obtenidos, permitiendo validar o refutar hipótesis a partir de evidencias medibles y fundamentadas. Su aplicación garantiza la rigurosidad, la coherencia lógica y la reproducibilidad del proceso investigativo dentro del campo de las ciencias de la educación.

El **método inductivo** se empleará para analizar los resultados obtenidos a partir de situaciones particulares observadas en la población estudiantil, con el fin de establecer generalizaciones y conclusiones teóricas sobre el comportamiento de las variables. Según Quesada et al. (2018), este método parte del análisis de hechos o datos específicos para construir juicios o formulaciones de carácter general. En el contexto

del estudio, permitirá identificar patrones en el uso académico de las TIC y su influencia sobre la motivación, extrayendo inferencias que contribuyan a explicar el fenómeno educativo en un marco conceptual más amplio.

De manera complementaria, el **método deductivo** facilitará el proceso inverso, partiendo de principios teóricos generales sobre la motivación y el uso de tecnologías educativas para explicar situaciones concretas dentro del contexto de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”. Este método, como señalan Quesada et al. (2018), se basa en el razonamiento que desciende de lo general a lo particular, permitiendo verificar la aplicabilidad de teorías y modelos en escenarios reales. Su aplicación posibilitará contrastar los fundamentos teóricos sobre el aprendizaje digital con los datos empíricos obtenidos en la población estudiada.

Finalmente, el **método hipotético–deductivo** articulará ambos enfoques, permitiendo partir de la observación del problema, formular una hipótesis explicativa sobre la relación entre las variables y someterla a verificación empírica mediante el análisis estadístico de los resultados. De acuerdo con Quesada et al. (2018), este método inicia con una suposición racional que, mediante deducción, genera consecuencias verificables que luego se contrastan con la realidad. En esta investigación, su aplicación permitirá comprobar la hipótesis que plantea que un mayor y mejor uso de las TIC se asocia positivamente con niveles más altos de motivación académica en los estudiantes de formación docente.

### **3.4. Diseño de investigación**

El diseño metodológico adoptado en la presente investigación corresponde al **diseño descriptivo correlacional de tipo transversal**, el cual permite examinar de manera sistemática la relación existente entre el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y la percepción de la motivación académica en los

estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”. Este tipo de diseño se ajusta plenamente al objetivo general del estudio, que busca **determinar el grado de relación entre ambas variables** sin establecer relaciones de causa-efecto, sino más bien identificar patrones de asociación y comportamientos comunes en el contexto educativo estudiado.

De acuerdo con Hernández et al. (2010), los **diseños correlacionales** tienen como finalidad describir el grado de correspondencia o asociación entre dos o más variables dentro de un grupo o población determinada, sin manipularlas ni alterar su comportamiento natural. Esto implica que el investigador no interviene sobre las condiciones del fenómeno, sino que observa y analiza cómo los cambios o niveles de una variable se relacionan con los de la otra. En este estudio, la aplicación de dicho diseño permitirá establecer si el nivel de uso de las TIC —medido a partir de dimensiones como acceso, competencia digital, actitud tecnológica e integración pedagógica— guarda relación con los niveles de motivación académica, entendidos a través de factores como la motivación intrínseca, la autoeficacia, la autonomía y el clima de aula.

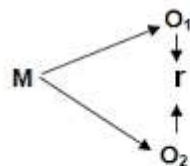
Por su parte, la dimensión **descriptiva** del diseño permitirá identificar y caracterizar de manera detallada las condiciones actuales en las que los estudiantes emplean las TIC dentro de su proceso formativo, así como los niveles de motivación académica que manifiestan en su vida académica. Este componente descriptivo proporcionará una base sólida para comprender el contexto y las características de la población investigada, lo cual es esencial para interpretar adecuadamente los resultados correlacionales.

En cuanto a su **temporalidad**, el diseño se considera **transversal**, dado que la recolección de los datos se efectuará en un solo momento o periodo de tiempo,

correspondiente al semestre académico 2025-B. Este enfoque permite obtener una “fotografía” precisa del estado actual de las variables en estudio, sin necesidad de realizar seguimientos longitudinales. Aunque no se analizan cambios evolutivos en el tiempo, el carácter transversal garantiza la eficiencia y pertinencia de los resultados para comprender el comportamiento actual de los estudiantes en cuanto a su relación con la tecnología y la motivación.

El **diseño descriptivo correlacional y transversal** optado en esta investigación, ofrece una estructura metodológica adecuada para cumplir con los objetivos propuestos, ya que posibilita describir de forma objetiva las características de las variables y analizar el grado de relación existente entre ellas en un contexto educativo real, sin manipulación externa. Los resultados obtenidos permitirán no solo determinar la intensidad del vínculo entre el uso de las TIC y la motivación académica, sino también generar información útil para orientar estrategias institucionales que fortalezcan la integración tecnológica y la motivación en la formación docente.

*Figura 1. Diseño de la investigación*



Donde:

M = Muestra

O<sub>1</sub> = Observación de la V.1.

O<sub>2</sub> = Observación de la V.2.

r = Correlación entre dichas variables.

*Nota.* Fuente: Metodología de la investigación (Hernández Sampieri et al., 2010).

### 3.5. Población y muestra

#### 3.5.1. Población

La población del presente estudio está conformada por los **322 estudiantes matriculados durante el año 2025** en los tres programas académicos activos de la

**Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”**, ubicada en el distrito de **Yanacancha**, provincia y región **Pasco**. Estos programas corresponden a **Educación Inicial (112 estudiantes)**, **Educación Primaria (120 estudiantes)** y **Educación Física (90 estudiantes)**. Según la definición propuesta por Fuentes-Doria et al. (2020), la población representa el conjunto total de individuos que comparten características comunes y relevantes para el propósito de una investigación. En ese sentido, todos los estudiantes de la institución comparten un contexto educativo semejante, orientado a la formación docente, el uso de recursos tecnológicos y el desarrollo de la motivación académica, lo cual justifica su elección como población objetivo para el presente estudio.

### **3.5.2. Muestra**

La muestra seleccionada para esta investigación estuvo conformada por **120 estudiantes del programa de estudios de Educación Primaria** de la misma institución. Esta muestra fue elegida con el propósito de contar con un grupo representativo y accesible que refleje las características del universo estudiantil en cuanto al uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y los niveles de motivación académica. De acuerdo con Salazar & Del Castillo (2019), una muestra constituye un subconjunto de la población seleccionado mediante un procedimiento planificado que permite obtener información suficiente para generalizar resultados hacia el total de la población. En este caso, la muestra reúne condiciones homogéneas respecto al contexto académico y al perfil formativo de los estudiantes, garantizando la pertinencia de los datos para el análisis relacional de las variables.

#### **Muestreo**

El tipo de muestreo empleado en la presente investigación es de carácter **no probabilístico, específicamente intencional**, también conocido como **muestreo por**

**criterio.** Este método implica la selección deliberada de los participantes según el juicio y la decisión del investigador, tomando en cuenta su pertinencia y disponibilidad para el estudio. Según Carrasco (2019), este tipo de muestreo se caracteriza porque la elección de los sujetos no sigue procedimientos estadísticos aleatorios, sino criterios previamente establecidos en función de los objetivos del estudio. En esta investigación, se eligió a los estudiantes del programa de Educación Primaria Intercultural Bilingüe debido a su representatividad en el uso académico de las TIC y su nivel de participación en actividades pedagógicas tecnológicas, lo que permite obtener información relevante y contextualizada sobre la relación entre tecnología y motivación en la formación docente.

### **3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

#### **Técnica**

En el presente estudio se empleará la **técnica de la encuesta**, la cual se considera uno de los procedimientos más eficaces para obtener información directa de los participantes. Este método permite recopilar datos de manera sistemática sobre las percepciones, actitudes y comportamientos de los sujetos en torno a las variables investigadas. Según Arias (2020), la encuesta constituye una herramienta esencial en la investigación científica, pues posibilita recoger información de un grupo de personas con el fin de alcanzar los objetivos propuestos y describir, comparar o establecer relaciones entre fenómenos educativos. En este caso, su aplicación permitirá obtener datos precisos sobre el nivel de uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y la percepción de la motivación académica en los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”.

#### **Instrumento**

El instrumento seleccionado para ambas variables será el **cuestionario**, el cual

se caracteriza por presentar una serie de preguntas estructuradas que buscan medir con objetividad los indicadores definidos en el estudio. Este recurso facilita la recolección de información cuantitativa, asegurando uniformidad en las respuestas y la posibilidad de análisis estadístico. De acuerdo con Ñaupás et al. (2018), el cuestionario constituye un conjunto ordenado de ítems escritos diseñados para obtener información relacionada con las hipótesis y variables del trabajo de investigación. En el presente caso, se aplicarán dos cuestionarios, uno para medir el “uso de las TIC” y otro para evaluar la “percepción de la motivación académica”, ambos contruidos bajo la escala tipo Likert de cinco niveles, lo que permitirá captar con mayor precisión las percepciones y actitudes de los estudiantes frente a cada variable.

### **3.7. Selección, validación y confiabilidad de los instrumentos de investigación**

#### **Selección de los instrumentos**

La selección de los instrumentos de investigación constituye una etapa fundamental en el proceso metodológico, ya que permite garantizar la obtención de información precisa, válida y confiable para el análisis de las variables de estudio. En la presente investigación, se utilizarán dos **cuestionarios estructurados** en escala tipo Likert de cinco niveles, diseñados específicamente para medir las variables “Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)” y “Percepción de la motivación académica”. La elección de estos instrumentos responde a la naturaleza cuantitativa y relacional del estudio, lo cual exige instrumentos estandarizados que permitan cuantificar las percepciones y comportamientos de los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”. Cada cuestionario se construyó a partir de la revisión teórica de investigaciones previas y de los indicadores definidos en la matriz de operacionalización, asegurando la correspondencia entre los ítems, las dimensiones y los objetivos de investigación.

## Validación de los instrumentos de investigación

### *Validación del instrumento: Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)*

La validación del instrumento destinado a medir el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se realizó mediante el procedimiento de validez de contenido por juicio de expertos, el cual permite determinar en qué medida los ítems del cuestionario se corresponden con el objetivo de investigación y representan adecuadamente la variable de estudio. De acuerdo con Useche et al. (2019), la validación de un instrumento implica verificar el grado en que este mide de manera pertinente y coherente el constructo que se desea analizar, considerando sus características y finalidad investigativa.

Para este proceso se contó con la participación de tres especialistas con experiencia en educación e investigación, quienes evaluaron el instrumento en función de criterios como claridad, coherencia, relevancia y adecuación de los ítems. Los puntajes otorgados fueron de 85%, 90% y 90%, respectivamente. El porcentaje total de validez del instrumento se obtuvo calculando el promedio de las valoraciones emitidas por los expertos, alcanzando un valor global de 88.33%, lo que evidencia un nivel alto de validez de contenido. Este resultado indica que el cuestionario es pertinente y adecuado para medir el uso de las TIC en la población estudiada, por lo que se considera válido para su aplicación en la investigación.

**Tabla 3.** Validez de expertos: Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)

<b>Evaluador experto (Grado académico y Nombre)</b>	<b>Institución</b>	<b>Puntaje</b>
Mg. Max Danfer DAMIAN MARCELO	IEEMPB	85%
Mg. Pit Frank ALANIA RICALDI	UNDAC	90%
Dr. Fuster PALMA ALVINO	UNDAC	90%
Total		0%

*Nota:* Elaboración propia, basado en los resultados de la ficha de validación aplicada por los 3 expertos (Anexo C).

### ***Validación del instrumento: Percepción de la motivación académica***

El instrumento diseñado para evaluar la percepción de la motivación académica también fue sometido a un proceso de validez de expertos, con el propósito de garantizar que sus ítems reflejen de manera precisa y consistente la variable de interés. Según Hernández et al. (2010), la validez por juicio de expertos se refiere al grado en que un instrumento realmente mide el constructo propuesto, a partir de la valoración fundamentada de especialistas en el área temática.

En este caso, los mismos tres expertos analizaron el cuestionario considerando la pertinencia conceptual, la redacción de los ítems y su correspondencia con las dimensiones de la motivación académica. Los puntajes asignados fueron de 80%, 85% y 90%. El cálculo del porcentaje total de validez, obtenido a través del promedio de las evaluaciones, arrojó un valor de 85%, lo cual demuestra un nivel alto de validez del instrumento. Este resultado confirma que el cuestionario mide adecuadamente la percepción de la motivación académica de los estudiantes y cumple con los criterios necesarios para su utilización en el estudio.

***Tabla 4. Validez de expertos: Percepción de la motivación académica***

<b>Evaluador experto (Grado académico y Nombre)</b>	<b>Institución</b>	<b>Puntaje</b>
Mg. Max Danfer DAMIAN MARCELO	IEEMPB	80%
Mg. Pit Frank ALANIA RICALDI	UNDAC	85%
Dr. Fuster PALMA ALVINO	UNDAC	90%
Total		%

*Nota:* Elaboración propia, basado en los resultados de la ficha de validación aplicada por los 3 expertos (Anexo C).

En conjunto, los resultados de la validación de ambos instrumentos evidencian que estos presentan una adecuada coherencia teórica y metodológica con el objetivo de la investigación, permitiendo su aplicación confiable en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”.

### **Confiabilidad de los instrumentos de investigación**

La confiabilidad del instrumento que mide el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se evaluó con la finalidad de comprobar la estabilidad y consistencia interna de las mediciones que se obtendrán al aplicarlo en la investigación. La confiabilidad de un instrumento se entiende como su capacidad para producir resultados consistentes y similares cuando se aplica en condiciones equivalentes a una misma unidad de observación, lo que garantiza la precisión del proceso de medición, tal como señalan Fuentes-Doria et al. (2020).

**Tabla 5. Criterios de confiabilidad en Alfa de Cronbach**

<b>Puntuaciones</b>	<b>Confiabilidad</b>
De 0.5 a 0.59	Muy baja
De 0.21 a 0.40	Baja
De 0.41 a 0.60	Moderada
De 0.61 a 0.80	Alta
De 0.81 a 1,00	Muy alta

*Nota:* Propuesta de confiabilidad por Ruiz (2009).

Para este propósito, se aplicó una prueba piloto a una muestra de 70 individuos con características similares a la población de estudio. Los datos recolectados fueron procesados mediante el estadístico Alfa de Cronbach, obteniéndose un coeficiente de 0.812 para un cuestionario compuesto por 24 ítems. De acuerdo con los criterios de confiabilidad propuestos por Ruiz (2009), este valor se ubica en el nivel de confiabilidad muy alta, lo que evidencia que el instrumento presenta una adecuada consistencia interna y es confiable para medir el uso de las TIC en el contexto educativo investigado.

**Tabla 6. Resultados de las variables de estudio**

<b>Instrumento</b>	<b>N</b>	<b>N° de Ítems</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>
Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)	70	24	0.812

*Nota:* Elaboración propia.

La confiabilidad del instrumento destinado a evaluar la percepción de la motivación académica se determinó con el objetivo de asegurar que las puntuaciones obtenidas reflejen de manera uniforme y consistente el constructo que se desea medir. En este sentido, la confiabilidad hace referencia a la repetitividad de los resultados y a la coherencia entre los ítems que conforman el cuestionario, lo cual permite afirmar que el instrumento mide de forma precisa la variable estudiada, conforme a lo señalado por Fuentes-Doria et al. (2020).

Para la estimación de la confiabilidad, se aplicó igualmente una prueba piloto a 70 participantes con características semejantes a la muestra definitiva. El análisis estadístico, realizado mediante el Alfa de Cronbach, arrojó un coeficiente de 0.851 para un cuestionario integrado por 24 ítems. Según la escala de interpretación de Ruiz (2009), este resultado corresponde a un nivel de confiabilidad muy alta, lo que confirma que el instrumento presenta una sólida consistencia interna y es adecuado para evaluar la percepción de la motivación académica de los estudiantes en la investigación.

*Tabla 7. Resultados de las variables de estudio*

<b>Instrumento</b>	<b>N</b>	<b>N° de Ítems</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>
Percepción de la motivación académica	70	24	0.851

*Nota:* Elaboración propia.

En conjunto, los coeficientes obtenidos en ambos instrumentos evidencian que estos poseen niveles óptimos de confiabilidad, garantizando la calidad y solidez de los datos que se recolectarán para el cumplimiento del objetivo de la investigación.

### **3.8. Técnicas de procesamiento y análisis de datos**

#### **Técnicas de procesamiento**

En la presente investigación, el procesamiento de los datos se realizará de manera sistemática con el propósito de organizar, depurar y codificar la información obtenida a través de los cuestionarios aplicados. Una vez recogidas las encuestas, se

procederá a la revisión, clasificación y codificación de los ítems, asignando valores numéricos a las alternativas de la escala Likert, lo que permitirá su análisis estadístico posterior. Los datos serán ingresados en una base digital elaborada en el programa Microsoft Excel, donde se verificará la integridad de la información y se eliminarán posibles errores de digitación o inconsistencias. Posteriormente, los datos procesados se exportarán al software IBM SPSS Statistics (versión 27), herramienta que facilitará el cálculo de estadísticos descriptivos e inferenciales. Además, antes de aplicar las pruebas correlacionales, se realizará una evaluación preliminar de la normalidad de los datos mediante las pruebas de Kolmogorov-Smirnov o Shapiro-Wilk, dependiendo del tamaño de la muestra, con el fin de determinar el tipo de análisis estadístico más adecuado (paramétrico o no paramétrico). Este procedimiento garantiza la fiabilidad del tratamiento estadístico y la validez de las conclusiones obtenidas.

### **Análisis de datos**

El análisis de los datos se llevará a cabo en dos niveles complementarios: **descriptivo e inferencial**. En el nivel descriptivo, se calcularán medidas de **frecuencia y porcentaje**, así como **promedios y desviaciones estándar**, con el objetivo de caracterizar el comportamiento de cada variable y sus dimensiones: el “uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)” y la “percepción de la motivación académica”. Estos resultados permitirán identificar los niveles predominantes y las tendencias generales en la población estudiantil. En el nivel inferencial, se buscará establecer la **relación entre las dos variables** mediante la aplicación del **coeficiente de correlación Rho de Spearman**, dado que las variables son de tipo **cualitativo ordinal** y los datos probablemente no presenten una distribución normal. Esta prueba no paramétrica permitirá determinar la dirección y la magnitud de la relación existente entre las variables, con un nivel de significancia de **0.05** ( $p < 0.05$ ).

Finalmente, los resultados serán presentados en tablas y gráficos estadísticos, acompañados de una interpretación detallada que permita contrastar los hallazgos empíricos con las hipótesis y el marco teórico, contribuyendo a validar o refutar la relación propuesta en la investigación.

### 3.9. Tratamiento estadístico

El tratamiento estadístico comprende el conjunto de procedimientos que se aplicarán para analizar los datos obtenidos a través de los cuestionarios tipo Likert de 5 niveles. En primer lugar, se realizará una **codificación numérica** de las respuestas, asignando valores del 1 al 5 (donde 1 representa el menor nivel de acuerdo y 5 el mayor). Posteriormente, los datos serán organizados y procesados mediante el programa **IBM SPSS Statistics (versión 25)**, herramienta que permitirá realizar los análisis descriptivos e inferenciales requeridos para el estudio.

En la **fase descriptiva**, se calcularán los **promedios, medianas, desviaciones estándar y porcentajes** correspondientes a las respuestas de cada ítem y dimensión de las variables: *uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)* y *percepción de la motivación académica*. Estos resultados servirán para identificar los niveles predominantes en la muestra y describir la tendencia general de los datos.

Antes de aplicar las pruebas inferenciales, se verificará la **normalidad de los datos** mediante las pruebas **Kolmogorov-Smirnov** o **Shapiro-Wilk**, según el tamaño de la muestra.

Si los datos **presentan distribución normal**, se aplicará el **coeficiente de correlación de Pearson (r)**, que permite determinar el grado de relación lineal entre las dos variables.

En caso de que los datos **no sean normales**, se empleará el **coeficiente de correlación Rho de Spearman ( $\rho$ )**, que es un estadístico no paramétrico apropiado

para datos ordinales o con distribución no normal.

En ambos casos, se considerará un **nivel de significancia del 5% ( $p < 0.05$ )** para aceptar o rechazar la hipótesis nula. Los resultados se presentarán en tablas y gráficos que mostrarán la dirección (**positiva o negativa**) y la magnitud (**fuerte, moderada o débil**) de la relación existente entre las variables. Finalmente, la interpretación de los resultados permitirá determinar si el uso de las TIC se relaciona significativamente con la percepción de la motivación académica en los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, Pasco – 2025.

### **3.10. Orientación ética, filosófica y epistémica**

#### **Orientación ética**

La investigación se desarrollará bajo una orientación ética basada en el respeto a los derechos, la dignidad y la confidencialidad de los participantes. Se garantizará el **anonimato de las respuestas**, el **consentimiento informado** y el uso de los datos exclusivamente con fines académicos y científicos. Además, se actuará con **honestidad, transparencia y responsabilidad** en cada etapa del proceso investigativo, evitando la manipulación de información y el plagio, en concordancia con los principios éticos de la investigación educativa.

#### **Orientación filosófica**

Desde la perspectiva filosófica, el estudio se enmarca en el **enfoque humanista**, que reconoce al estudiante como un ser integral, activo y capaz de construir su propio aprendizaje a través del uso responsable de las TIC. Esta postura considera que la educación debe centrarse en el desarrollo de la persona, fomentando su autonomía, creatividad y motivación intrínseca. Asimismo, se asume una visión **crítica y reflexiva**, donde la tecnología se entiende como un medio para potenciar las capacidades humanas

y no como un fin en sí misma.

### **Orientación epistémica**

La orientación epistémica se sustenta en el **enfoque positivista**, propio de las investigaciones de tipo cuantitativo, que busca describir, analizar y establecer relaciones entre variables mediante la recolección de datos objetivos y verificables. Este enfoque permite medir el grado de relación entre el uso de las TIC y la motivación académica a través de instrumentos estandarizados, asegurando la **validez, confiabilidad y replicabilidad** de los resultados. Desde esta postura, el conocimiento se construye a partir de la evidencia empírica, contribuyendo al avance del saber científico en el ámbito educativo.

## **CAPÍTULO IV**

### **RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN**

#### **4.1. Descripción del trabajo de campo**

El trabajo de campo se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, dado que la investigación buscó medir variables observables y analizarlas mediante procedimientos estadísticos. El estudio se situó en un nivel relacional, ya que tuvo como finalidad identificar el grado de asociación existente entre dos variables definidas previamente: el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y la percepción de la motivación académica. Asimismo, se adoptó un diseño correlacional de corte transversal, debido a que los datos fueron recolectados en un único momento del tiempo, sin manipulación deliberada de las variables. El propósito central del trabajo de campo fue recopilar información empírica válida y confiable que permitiera analizar la relación entre ambas variables en estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, ubicada en el distrito de Yanacancha, provincia y región Pasco, durante el año 2025.

Antes de la aplicación de los instrumentos, se realizó una revisión técnica y

metodológica de los cuestionarios utilizados, los cuales habían sido previamente estructurados en formato PDF. Dicha revisión permitió confirmar la correspondencia entre las variables, sus dimensiones y el número de ítems establecidos, verificándose que cada instrumento estuvo conformado por 24 ítems distribuidos en seis dimensiones. Posteriormente, se elaboró la ficha técnica de los instrumentos, en la que se consignaron aspectos como la escala de medición tipo Likert de cinco puntos, la población objetivo, la muestra seleccionada y la finalidad de medición. Asimismo, se efectuaron coordinaciones institucionales con las autoridades de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, a fin de solicitar la autorización correspondiente para la aplicación de los cuestionarios. De manera paralela, se diseñó un cronograma preliminar que permitió organizar las actividades del trabajo de campo, incluyendo fechas de aplicación y tiempos estimados. Finalmente, se realizó una capacitación previa del responsable de la aplicación de los instrumentos, orientada a uniformizar criterios, procedimientos y consideraciones éticas durante la recolección de datos.

La recolección de datos se efectuó mediante una modalidad presencial, considerando las condiciones académicas y logísticas de la institución. Antes de la aplicación, se explicó a los participantes el objetivo general del estudio, enfatizando el carácter académico y confidencial de la información. Seguidamente, se solicitó el consentimiento informado de los estudiantes, garantizando su participación voluntaria. Los instrumentos fueron distribuidos de manera individual a los participantes de la muestra, quienes respondieron de forma autónoma. El tiempo promedio de respuesta fue de aproximadamente 20 a 25 minutos. Durante la aplicación, se brindó acompañamiento para absolver dudas relacionadas con la comprensión de los ítems, evitando influir en las respuestas. En todo momento se respetaron principios éticos

como la confidencialidad, el anonimato y el uso exclusivo de los datos con fines de investigación.

El trabajo de campo se llevó a cabo durante el año 2025, en fechas previamente coordinadas con la institución. Participaron 120 estudiantes del programa de estudios de Educación Primaria, seleccionados mediante muestreo no probabilístico de tipo intencional. La aplicación se realizó en aulas académicas previamente organizadas, asegurando condiciones adecuadas de iluminación, ventilación y silencio. Se controlaron las condiciones de aplicación para evitar interrupciones o distracciones. Asimismo, se registraron posibles incidencias ocurridas durante el proceso, tales como retrasos o ausencias parciales. Una vez finalizada la aplicación, se procedió a la recolección inmediata de los instrumentos, verificando que se encontraran completos y correctamente respondidos. Los cuestionarios fueron resguardados tanto en formato físico como digital.

Concluida la recolección, los datos fueron codificados asignando valores numéricos del 1 al 5 a cada alternativa de la escala Likert. Posteriormente, se ordenaron los datos por variable, dimensión e ítem. Se realizó una revisión exhaustiva para identificar posibles datos faltantes o inconsistentes, los cuales fueron tratados según criterios metodológicos. Finalmente, la información fue consolidada en una matriz única, quedando lista para la fase de análisis estadístico.

Al finalizar el trabajo de campo, se realizó una devolución institucional preliminar, agradeciendo la colaboración brindada. Se expresó el agradecimiento a los estudiantes participantes y se aseguró el resguardo ético de la información recolectada. Con ello, se dio por concluida la fase de campo y se dejó preparada la base de datos para la etapa analítica posterior.

## 4.2. Presentación, análisis e interpretación de resultados

### Baremación aplicada a la investigación

Se utilizó el método de intervalos numéricos, basados en los puntajes totales de cada instrumento:

*Tabla 8. Baremación*

<b>Dimensión / Variable</b>	<b>Puntaje mínimo</b>	<b>Puntaje máximo</b>	<b>Nivel Bajo</b>	<b>Nivel Medio</b>	<b>Nivel Alto</b>
<b>Variable total (Uso de TIC)</b>	24	120	24–55	56–87	88–120
Dimensión 1: Acceso y conectividad digital	4	20	4–9	10–15	16–20
Dimensión 2: Frecuencia y propósito de uso académico	4	20	4–9	10–15	16–20
Dimensión 3: Competencia digital funcional	4	20	4–9	10–15	16–20
Dimensión 4: Integración pedagógica de las TIC	4	20	4–9	10–15	16–20
Dimensión 5: Actitud y aceptación tecnológica	4	20	4–9	10–15	16–20
Dimensión 6: Alfabetización digital crítica	4	20	4–9	10–15	16–20
<b>Variable total (Motivación académica)</b>	24	120	24–55	56–87	88–120
Dimensión 1: Motivación intrínseca	4	20	4–9	10–15	16–20
Dimensión 2: Motivación extrínseca	4	20	4–9	10–15	16–20
Dimensión 3: Autoeficacia y confianza académica	4	20	4–9	10–15	16–20
Dimensión 4: Valor de la tarea y metas de logro	4	20	4–9	10–15	16–20
Dimensión 5: Autonomía y autorregulación	4	20	4–9	10–15	16–20
Dimensión 6: Clima de aula y apoyo docente	4	20	4–9	10–15	16–20

*Nota.* Cada rango se obtiene dividiendo el intervalo total entre tres niveles iguales y redondeando valores.

### Interpretación

La baremación se construyó considerando los puntajes mínimo y máximo posibles que podían obtenerse en cada dimensión y en cada variable total, a partir del número de ítems y la escala Likert de cinco puntos utilizada. Para cada dimensión, el

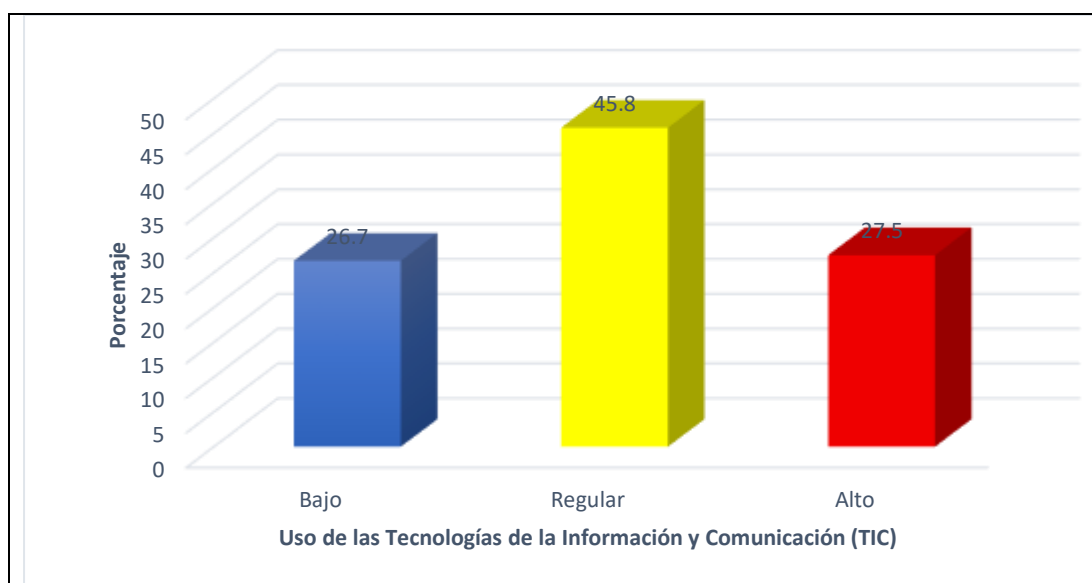
puntaje mínimo posible se estableció en función de la suma de respuestas mínimas (1) en sus cuatro ítems, mientras que el puntaje máximo se determinó por la suma de respuestas máximas (5) en los mismos ítems. Del mismo modo, para cada variable total, los límites se calcularon sumando los 24 ítems correspondientes. Posteriormente, el rango de puntajes se dividió en tres intervalos equidistantes para conformar los niveles cualitativos **bajo, medio y alto**, lo que permitió establecer puntos de corte uniformes. Esta clasificación se empleó como criterio operativo para interpretar los puntajes obtenidos por los participantes en cada dimensión y variable, y se utilizó como base para el análisis descriptivo posterior.

**Variable 1: Nivel de uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)**

*Tabla 9. Nivel de uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)*

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	32	26.7	26.7
Medio	55	45.8	72.5
Alto	33	27.5	100.0
Total	120	100.0%	

*Figura 2. Porcentajes del nivel de uso de las TIC*

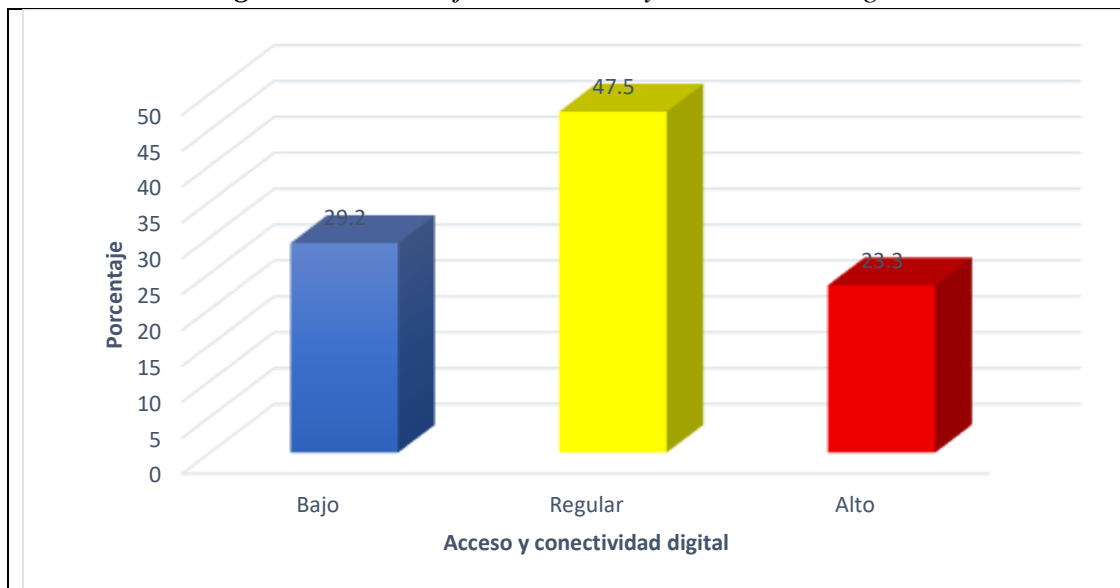


**Interpretación:** Los resultados descriptivos evidenciaron que la mayor proporción de estudiantes se ubicó en el nivel medio de uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación, representando el 45.8 % de la muestra. Asimismo, un 27.5 % alcanzó el nivel alto, mientras que el 26.7 % se situó en el nivel bajo. Esta distribución mostró una tendencia central predominante, con una dispersión equilibrada hacia los extremos, lo que reflejó un uso moderado de las TIC en el contexto académico de los estudiantes evaluados.

*Tabla 10. Nivel de la dimensión 1: Acceso y conectividad digital*

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	35	29.2	29.2
Medio	57	47.5	76.7
Alto	28	23.3	100.0
Total	120	100.0%	

*Figura 3. Porcentajes del Acceso y conectividad digital*

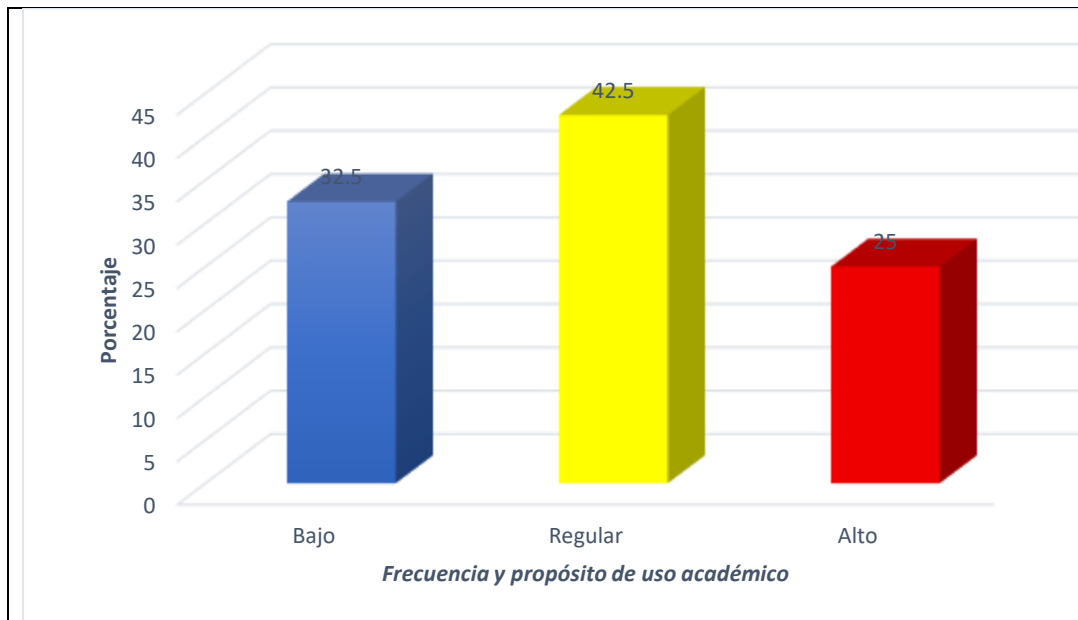


**Interpretación:** En la dimensión acceso y conectividad digital, el mayor porcentaje de estudiantes se concentró en el nivel medio (47.5 %), seguido del nivel bajo (29.2 %) y del nivel alto (23.3 %). Estos resultados indicaron que, si bien la mayoría de los participantes contó con condiciones aceptables de acceso y conectividad, aún persistieron diferencias en la disponibilidad y calidad de los recursos tecnológicos necesarios para el desarrollo de sus actividades académicas.

**Tabla 11.** Nivel de la dimensión 2: Frecuencia y propósito de uso académico

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	39	32.5	32.5
Medio	51	42.5	75.0
Alto	30	25.0	100.0
Total	120	100.0%	

**Figura 4.** Porcentajes de la Frecuencia y propósito de uso académico

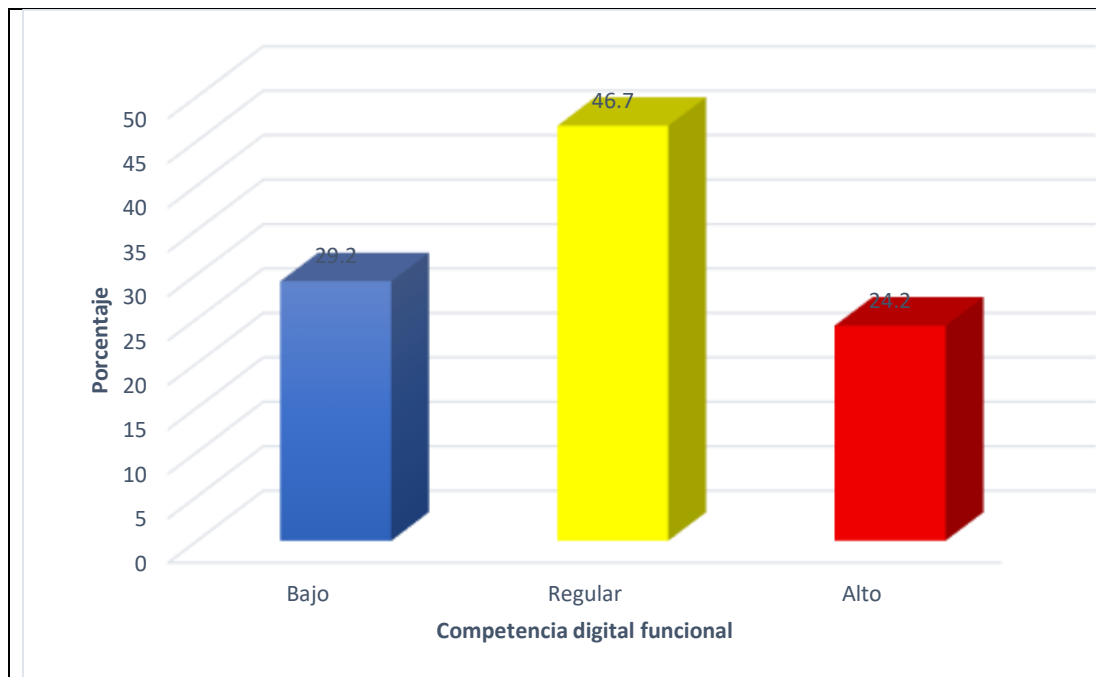


**Interpretación:** Los datos mostraron que el 42.5 % de los estudiantes se ubicó en el nivel medio respecto a la frecuencia y propósito del uso académico de las TIC. No obstante, un 32.5 % se situó en el nivel bajo y el 25.0 % en el nivel alto. Esta distribución reflejó que el uso de herramientas tecnológicas con fines académicos fue moderado en la mayoría de los participantes, aunque coexistieron patrones de uso poco frecuente y uso intensivo.

**Tabla 12.** Nivel de la dimensión 3: Competencia digital funcional

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	35	29.2	29.2
Medio	56	46.7	75.8
Alto	29	24.2	100.0
Total	120	100.0%	

**Figura 5. Porcentajes de la Competencia digital funcional**

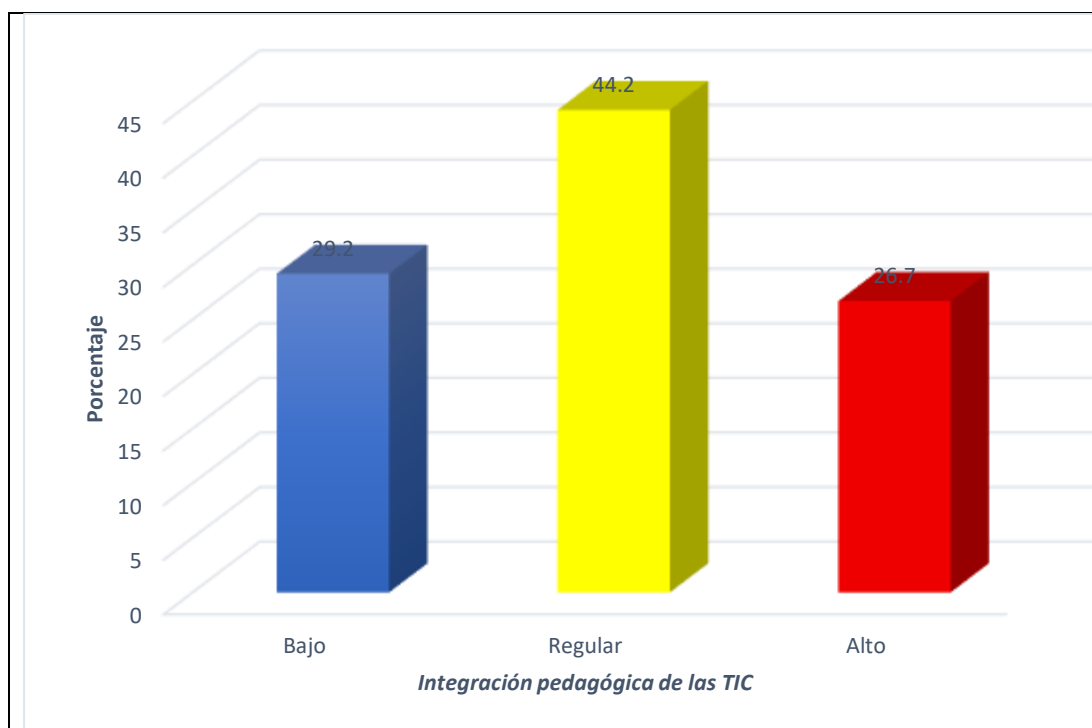


**Interpretación:** En cuanto a la competencia digital funcional, predominó el nivel medio con un 46.7 % de los estudiantes, seguido del nivel bajo (29.2 %) y del nivel alto (24.2 %). Estos resultados evidenciaron que la mayoría de los participantes presentó habilidades digitales básicas a intermedias para el manejo de herramientas tecnológicas, aunque una proporción significativa mostró limitaciones o, por el contrario, un dominio elevado de dichas competencias.

**Tabla 13. Nivel de la dimensión 4: Integración pedagógica de las TIC**

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	35	29.2	29.2
Medio	53	44.2	73.3
Alto	32	26.7	100.0
Total	120	100.0%	

**Figura 6.** Porcentajes de la Integración pedagógica de las TIC

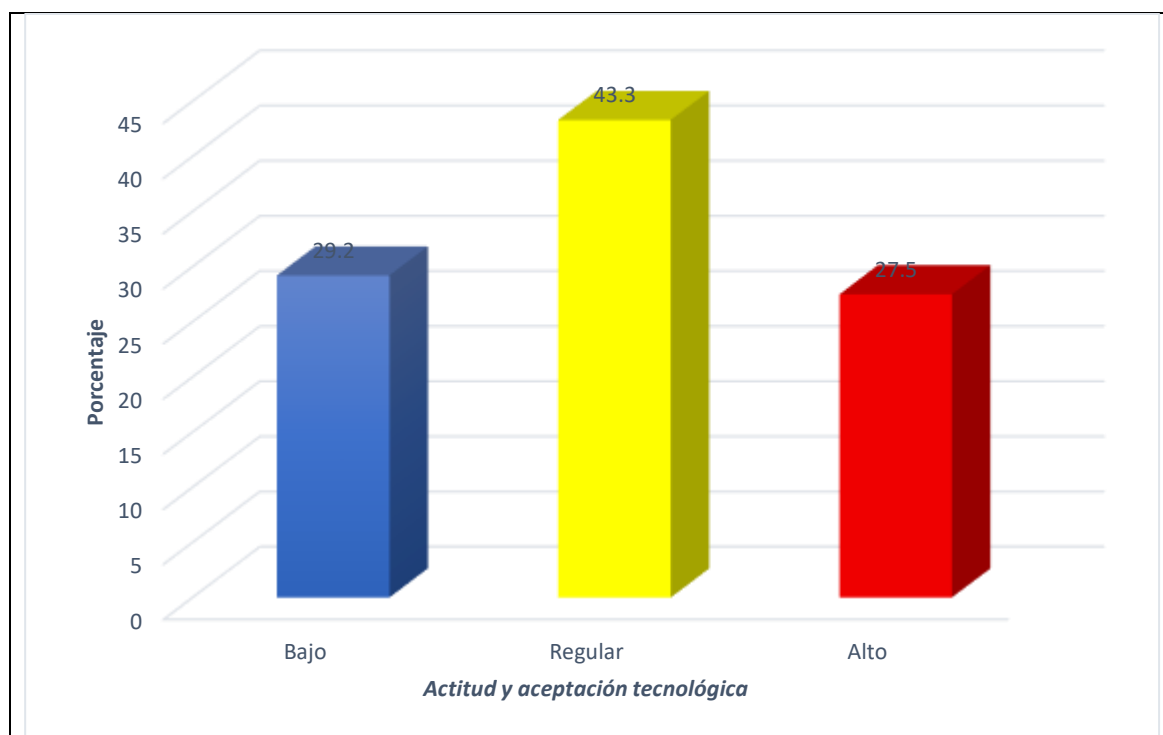


**Interpretación:** La integración pedagógica de las TIC presentó una mayor concentración en el nivel medio (44.2 %), mientras que el 29.2 % de los estudiantes se ubicó en el nivel bajo y el 26.7 % en el nivel alto. Esta distribución indicó que las herramientas tecnológicas fueron incorporadas de manera moderada en los procesos de aprendizaje, con diferencias en el grado de aprovechamiento pedagógico entre los participantes.

**Tabla 14.** Nivel de la dimensión 5: Actitud y aceptación tecnológica

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	35	29.2	29.2
Medio	52	43.3	72.5
Alto	33	27.5	100.0
Total	120	100.0%	

**Figura 7. Porcentajes de la Actitud y aceptación tecnológica**

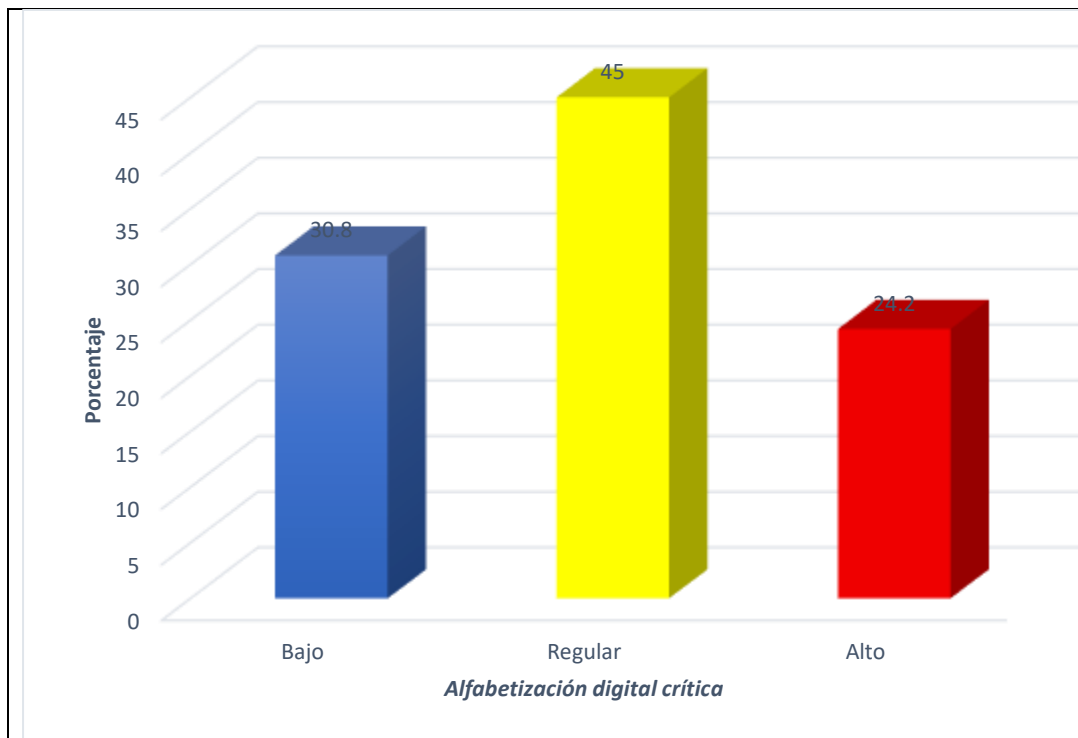


**Interpretación:** Los resultados mostraron que el 43.3 % de los estudiantes se situó en el nivel medio de actitud y aceptación tecnológica, seguido del nivel alto (27.5 %) y del nivel bajo (29.2 %). Esta tendencia reflejó una disposición generalmente favorable hacia el uso de las TIC, aunque coexistieron percepciones menos positivas y actitudes altamente receptivas frente a la incorporación de tecnologías en el ámbito académico.

**Tabla 15. Nivel de la dimensión 6: Alfabetización digital crítica**

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	37	30.8	30.8
Medio	54	45.0	75.8
Alto	29	24.2	100.0
Total	120	100.0%	

**Figura 8. Porcentajes del Alfabetización digital crítica**



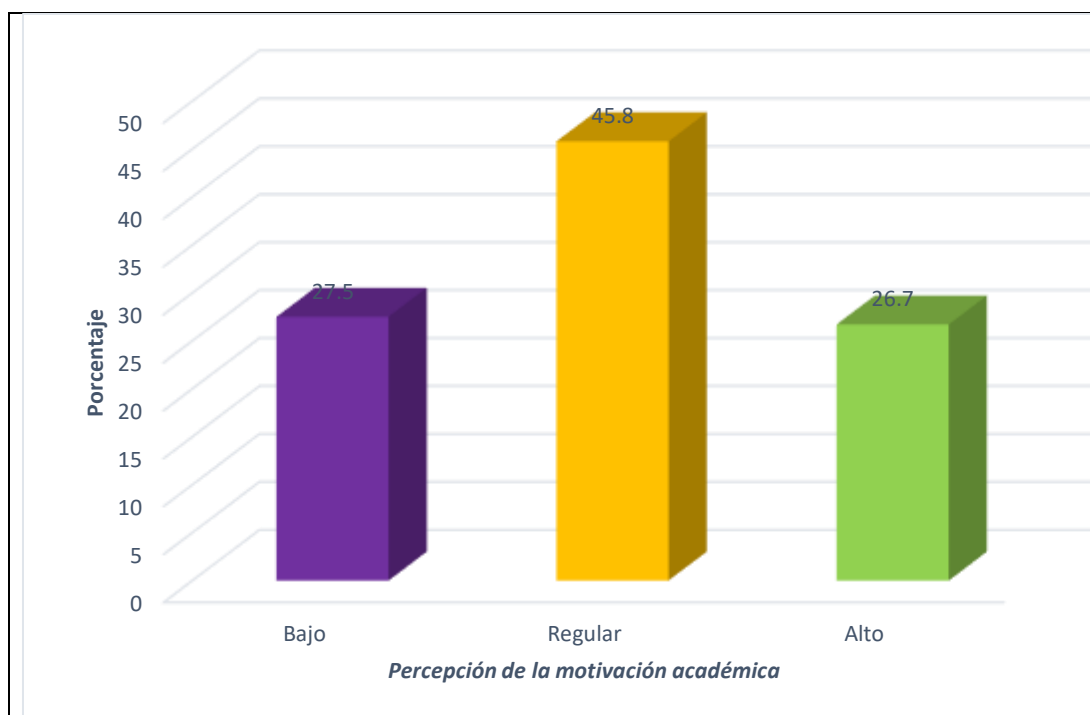
**Interpretación:** En la dimensión alfabetización digital crítica, el 45.0 % de los estudiantes alcanzó el nivel medio, mientras que el 30.8 % se ubicó en el nivel bajo y el 24.2 % en el nivel alto. Estos resultados evidenciaron que la mayoría de los participantes mostró un desarrollo intermedio en el uso ético, seguro y reflexivo de la información digital, aunque persistieron diferencias relevantes entre los niveles evaluados.

**Variable 2: Percepción de la motivación académica**

**Tabla 16. Nivel de Percepción de la motivación académica**

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	33	27.5	27.5
Medio	55	45.8	73.3
Alto	32	26.7	100.0
Total	120	100.0%	

**Figura 9.** Porcentajes del nivel de Percepción de la motivación académica

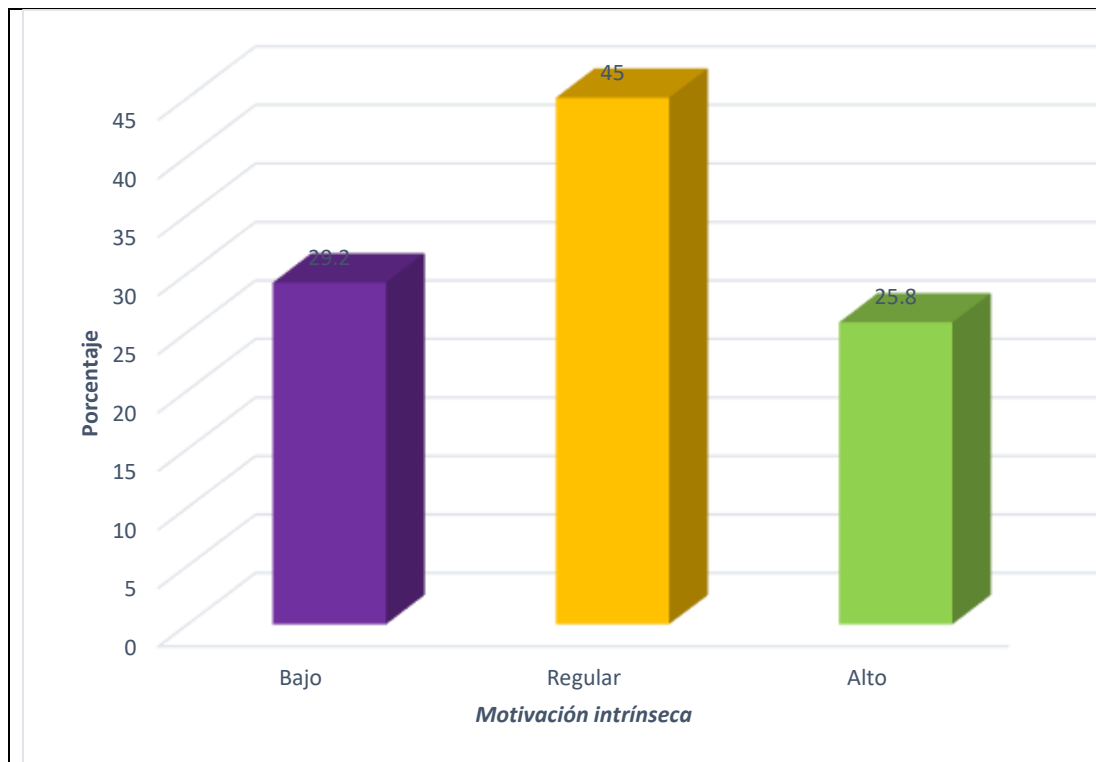


**Interpretación:** Los resultados descriptivos indicaron que el 45.8 % de los estudiantes presentó una percepción media de la motivación académica. Asimismo, el 27.5 % se ubicó en el nivel bajo y el 26.7 % en el nivel alto. Esta distribución evidenció una tendencia central predominante, con una dispersión moderada hacia los niveles extremos, lo que reflejó diferencias en la forma en que los estudiantes percibieron su motivación frente a las exigencias académicas.

**Tabla 17.** Nivel de la dimensión 1: Motivación intrínseca

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	35	29.2	29.2
Medio	54	45.0	74.2
Alto	31	25.8	100.0
Total	120	100.0%	

**Figura 10. Porcentajes de la Motivación intrínseca**

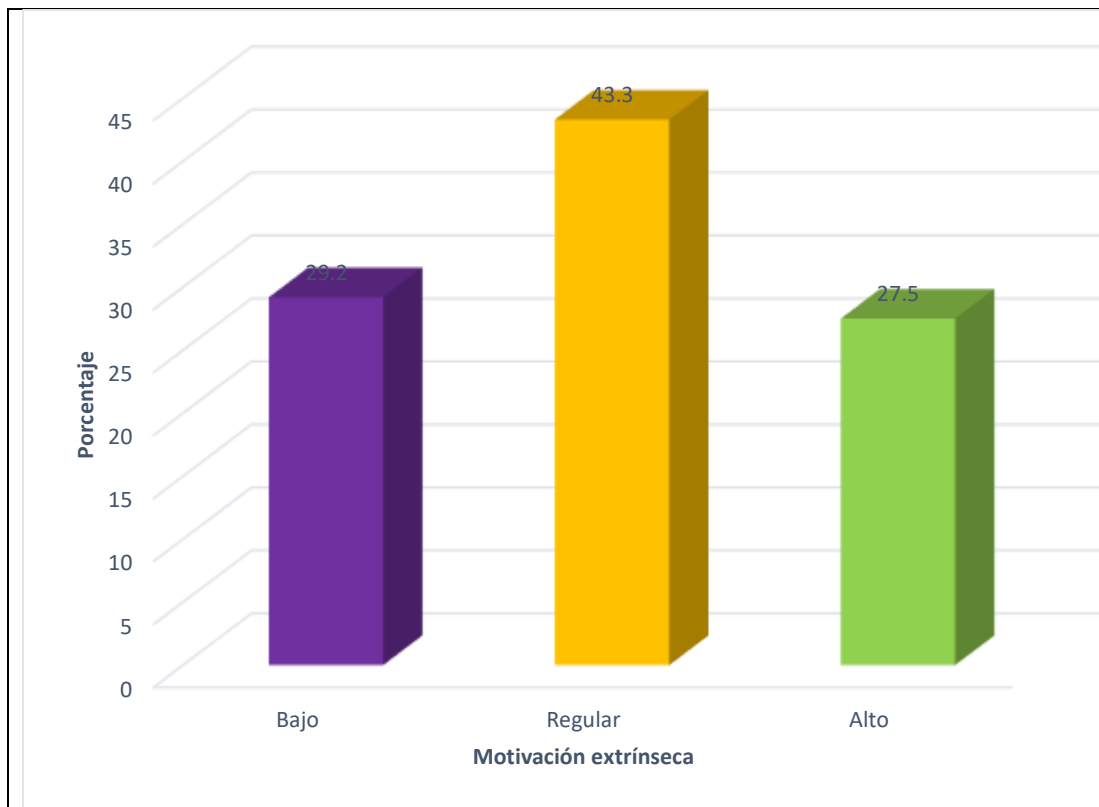


**Interpretación:** En la motivación intrínseca, el 45.0 % de los estudiantes se concentró en el nivel medio, seguido del nivel bajo (29.2 %) y del nivel alto (25.8 %). Estos resultados mostraron que la mayoría de los participantes experimentó un interés moderado por aprender y superarse académicamente, aunque coexistieron estudiantes con menor involucramiento personal y otros con alta satisfacción por el aprendizaje.

**Tabla 18. Nivel de la dimensión 2: Motivación extrínseca**

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	35	29.2	29.2
Medio	52	43.3	72.5
Alto	33	27.5	100.0
Total	120	100.0%	

**Figura 11.** Porcentajes de la Motivación extrínseca

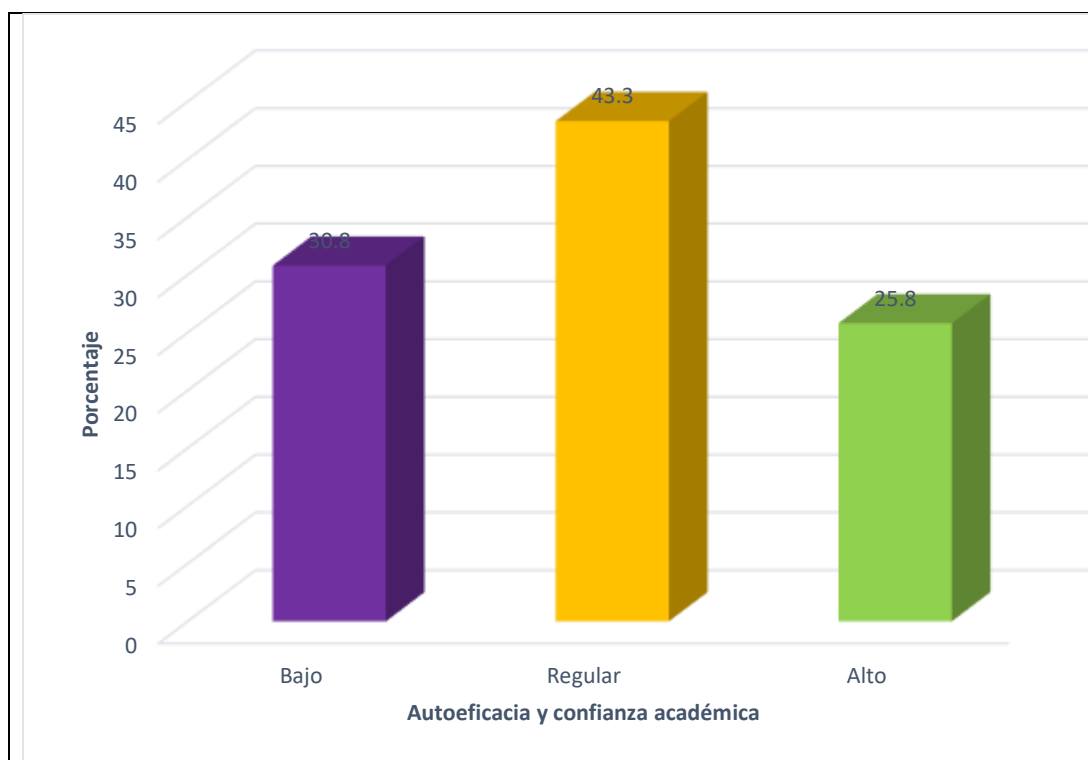


**Interpretación:** La motivación extrínseca presentó una mayor proporción en el nivel medio (43.3 %), mientras que el nivel bajo y alto alcanzaron porcentajes similares (29.2 % y 27.5 %, respectivamente). Esta distribución evidenció que los estímulos externos, como reconocimientos o calificaciones, influyeron de manera moderada en la motivación académica de los estudiantes, con variaciones entre los niveles observados.

**Tabla 19.** Nivel de la dimensión 3: Autoeficacia y confianza académica

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	37	30.8	30.8
Medio	52	43.3	74.2
Alto	31	25.8	100.0
Total	120	100.0%	

**Figura 12.** Porcentajes de la Autoeficacia y confianza académica

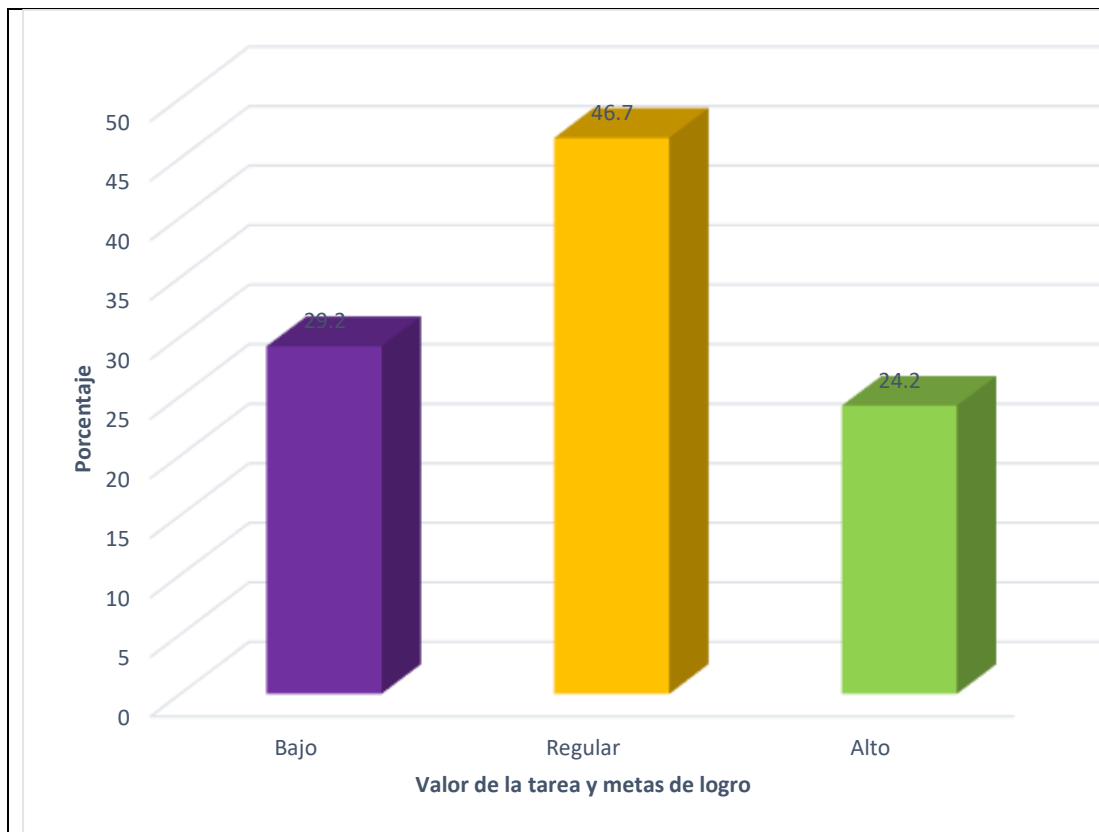


**Interpretación:** Los resultados mostraron que el 43.3 % de los estudiantes se ubicó en el nivel medio de autoeficacia y confianza académica, seguido del nivel bajo (30.8 %) y del nivel alto (25.8 %). Esta tendencia reflejó que la mayoría de los participantes mantuvo una percepción moderada de sus capacidades para afrontar las exigencias académicas, aunque se evidenciaron diferencias en los niveles de confianza personal.

**Tabla 20.** Nivel de la dimensión 4: Valor de la tarea y metas de logro

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	35	29.2	29.2
Medio	56	46.7	75.8
Alto	29	24.2	100.0
Total	120	100.0%	

**Figura 13.** Porcentajes del Valor de la tarea y metas de logro

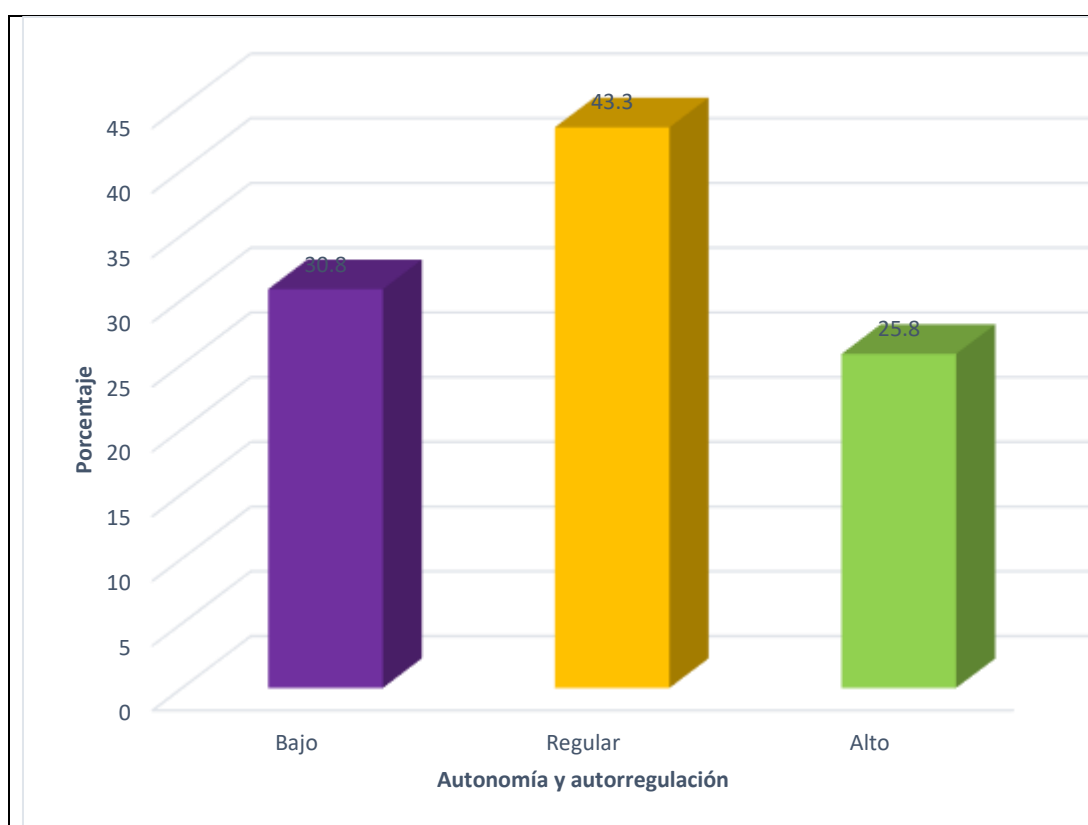


**Interpretación:** En la dimensión valor de la tarea y metas de logro, predominó el nivel medio con un 46.7 %, seguido del nivel bajo (29.2 %) y del nivel alto (24.2 %). Estos resultados indicaron que los estudiantes otorgaron un valor moderado a las actividades académicas y a su relación con las metas personales y profesionales, mostrando variabilidad en la importancia asignada al aprendizaje.

**Tabla 21.** Nivel de la dimensión 5: Autonomía y autorregulación

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	37	30.8	30.8
Medio	52	43.3	74.2
Alto	31	25.8	100.0
Total	120	100.0%	

**Figura 14.** Porcentajes de la Autonomía y autorregulación

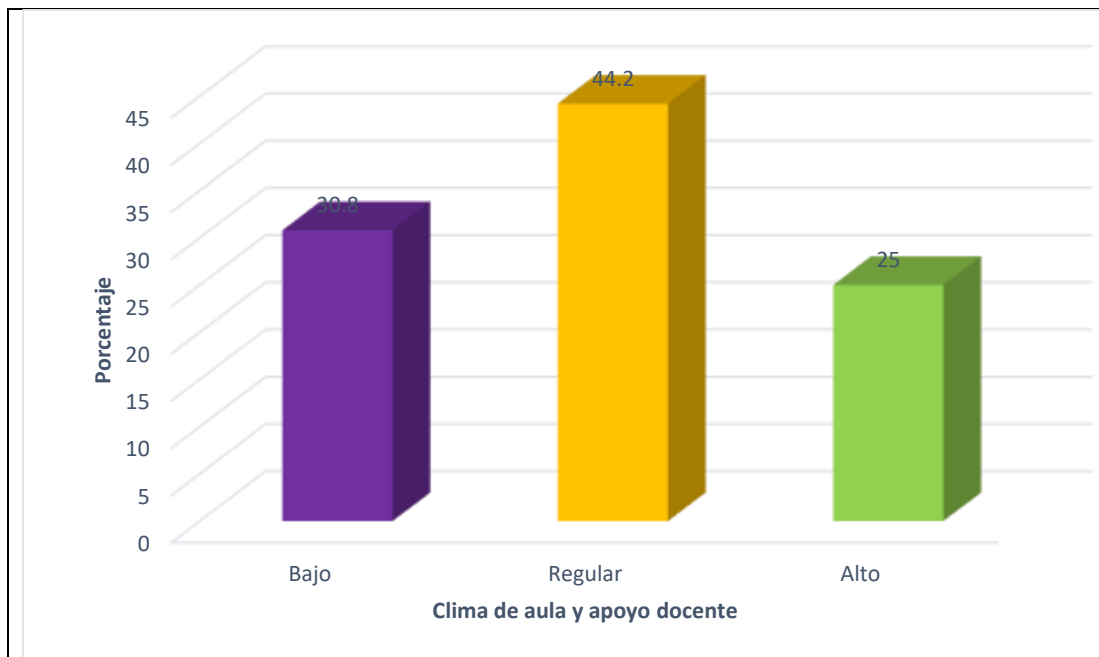


**Interpretación:** Los datos evidenciaron que el 43.3 % de los estudiantes se ubicó en el nivel medio de autonomía y autorregulación, mientras que el 30.8 % alcanzó el nivel bajo y el 25.8 % el nivel alto. Esta distribución reflejó que la mayoría de los participantes presentó un control intermedio sobre la planificación y seguimiento de sus aprendizajes, con diferencias en los hábitos de estudio autónomo.

**Tabla 22.** Nivel de la dimensión 6: Clima de aula y apoyo docente

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	37	30.8	30.8
Medio	53	44.2	75.0
Alto	30	25.0	100.0
Total	120	100.0%	

**Figura 15. Porcentajes del Clima de aula y apoyo docente**



**Interpretación:** En la dimensión clima de aula y apoyo docente, el 44.2 % de los estudiantes se situó en el nivel medio, seguido del nivel bajo (30.8 %) y del nivel alto (25.0 %). Estos resultados mostraron que los participantes percibieron de manera moderada el acompañamiento docente y el ambiente de aprendizaje, evidenciando percepciones diversas sobre el apoyo recibido en el contexto académico.

#### 4.3. Prueba de hipótesis

##### Prueba de normalidad de datos

##### *Selección de la prueba de normalidad*

Dado que el tamaño de la muestra fue  $n = 120 (> 50)$ , la prueba de normalidad aplicada para ambas variables fue la prueba de Kolmogorov–Smirnov, conforme al criterio estadístico establecido para muestras grandes:

##### *Tabla de resultados de la prueba de normalidad*

**Tabla 23. Normalidad del uso de las TIC y percepción de la motivación académica**

Variable	Estadístico K–S	gl	p-valor	Conclusión
Uso de las TIC	0.052	120	0.886	Normal
Percepción de la motivación académica	0.066	120	0.655	Normal

- **Criterio de decisión:**
- $p > 0.05 \rightarrow$  distribución normal
- $p < 0.05 \rightarrow$  distribución no normal

### ***Conclusión para la decisión estadística***

La prueba de normalidad seleccionada en función del tamaño muestral fue la Kolmogorov–Smirnov, debido a que la muestra estuvo conformada por más de 50 participantes. Los resultados mostraron que el valor  $p$  obtenido para la variable Uso de las TIC fue de 0.886, mientras que para Percepción de la motivación académica fue de 0.655. De acuerdo con el criterio estadístico  $p > 0.05$ , ambas variables presentaron una distribución normal, por lo que cumplieron el supuesto de normalidad requerido para el análisis correlacional.

### ***Determinación automática del camino estadístico***

Dado que Uso de las TIC y Percepción de la motivación académica sí presentaron distribución normal, la correlación adecuada para este estudio fue el coeficiente de correlación de *Pearson*.

### **Prueba de hipótesis general**

#### ***Hipótesis de investigación***

Existe una relación significativa entre el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y la percepción de la motivación académica en los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, Pasco – 2025.

#### ***Hipótesis estadística***

- $H_0$ : No existe relación significativa entre el uso de las TIC y la percepción de la motivación académica en los estudiantes.  
 $H_0: r = 0$
- $H_1$ : Existe relación significativa entre el uso de las TIC y la percepción de la motivación académica en los estudiantes.  
 $H_0: r \neq 0$ .

### ***Nivel de significancia***

El nivel de significancia que elegimos es del 5%, que es igual a  $\alpha = 0.05$ , con un nivel de confianza del 95%.

### ***Regla de decisión***

Según el nivel de significancia (p valor), consideraciones cualesquiera de los dos criterios:

- Sí p-valor  $\leq 0.05$ , se acepta la  $H_0$ , se rechaza la  $H_0$  y se acepta la  $H_1$
- Sí p-valor  $> 0.05$ , no se rechaza la  $H_0$ .

### ***Prueba estadística***

Se aplicó el coeficiente de correlación  $r$  de Pearson, debido a que *Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y Percepción de la motivación académica* presentaron distribución normal ( $p > 0.05$  en Kolmogorov–Smirnov), y los puntajes fueron cuantitativos y comparables.

### ***Coefficiente de correlación (tabla de interpretación)***

**Tabla 24.** Coeficiente de correlación de  $r$  de Pearson

<b>Interpretación</b>	<b>Valores (+)</b>	<b>Valores (-)</b>
Correlación perfecta	1.00	-1.00
Correlación muy alta	$.90 \leq r < 1.00$	$-1.00 < r \leq -0.90$
Correlación alta	$0.70 \leq r < 0.90$	$-0.90 < r \leq -0.70$
Correlación moderada	$0.40 \leq r < 0.70$	$-0.70 < r \leq -0.40$
Correlación baja	$0.20 \leq r < 0.40$	$-0.40 < r \leq -0.20$
Correlación muy baja	$0.01 \leq r < 0.20$	$-0.20 < r \leq -0.01$
Correlación nula	0.00	0.00

*Nota:* Fuente: Información obtenida de Martínez y Campos (2015).

### ***Resultados de la prueba estadística***

Con el uso del SPSS y de acuerdo a la normalidad de datos, se calcula con la prueba paramétrica de correlación  $r$  de Pearson:

**Tabla 25. Correlación de variables**

			Percepción de la motivación académica
Rho de Spearman	Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)	Correlación de r de Pearson Sig. (bilateral)	0.685
		N	0,001
			120

*Nota:* Fuente la base de datos.

### ***Interpretación***

Los resultados evidenciaron una correlación **positiva** entre el uso de las TIC y la percepción de la motivación académica. El coeficiente obtenido ( $r = 0.685$ ) se ubicó en el rango de **relación alta**, lo que indicó que, a mayores puntajes de uso de TIC, tendieron a presentarse mayores puntajes de motivación académica percibida en los estudiantes evaluados. Además, el valor de significancia  $p < 0.001$  mostró que la asociación observada fue estadísticamente significativa al nivel de 0.05.

### ***Decisión estadística***

Dado que el p-valor fue menor que 0.05, se rechazó la hipótesis nula ( $H_0$ ) y se aceptó la hipótesis alternativa ( $H_1$ ).

### ***Conclusión***

Se concluyó que **existió una relación significativa, positiva y de magnitud alta** entre el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y la percepción de la motivación académica en los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, Pasco – 2025, con  $r = 0.685$  y  $p < 0.001$ . Por tanto, el comportamiento de los datos respaldó la hipótesis de investigación planteada para el estudio.

### **Prueba de la primera hipótesis específica**

#### ***Hipótesis de investigación***

Las dimensiones del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación

(TIC) se relacionan significativamente con la percepción de la motivación académica en los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, Pasco – 2025.

### ***Hipótesis estadística***

- $H_0$ : Las dimensiones del uso de las TIC no se relacionan significativamente con la percepción de la motivación académica en los estudiantes.

$$H_0: r = 0$$

- $H_1$ : Las dimensiones del uso de las TIC se relacionan significativamente con la percepción de la motivación académica en los estudiantes.

$$H_0: r \neq 0.$$

### ***Nivel de significancia***

El nivel de significancia que elegimos es del 5%, que es igual a  $\alpha = 0.05$ , con un nivel de confianza del 95%.

### ***Regla de decisión***

Según el nivel de significancia (p valor), consideraciones cualesquiera de los dos criterios:

- Sí  $p\text{-valor} \leq 0.05$ , se acepta la  $H_0$ , se rechaza la  $H_0$  y se acepta la  $H_1$
- Sí  $p\text{-valor} > 0.05$ , no se rechaza la  $H_0$ .

### ***Prueba estadística***

Se aplicó el coeficiente de correlación  $r$  de Pearson, debido a que las variables analizadas presentaron distribución normal y los datos correspondieron a puntajes cuantitativos continuos.

### ***Coefficiente de correlación (tabla de interpretación)***

**Tabla 26.** Coeficiente de correlación de r de Pearson

<b>Interpretación</b>	<b>Valores (+)</b>	<b>Valores (-)</b>
Correlación perfecta	1.00	-1.00
Correlación muy alta	$.90 \leq r < 1.00$	$-1.00 < r \leq -0.90$
Correlación alta	$0.70 \leq r < 0.90$	$-0.90 < r \leq -0.70$
Correlación moderada	$0.40 \leq r < 0.70$	$-0.70 < r \leq -0.40$
Correlación baja	$0.20 \leq r < 0.40$	$-0.40 < r \leq -0.20$
Correlación muy baja	$0.01 \leq r < 0.20$	$-0.20 < r \leq -0.01$
Correlación nula	0.00	0.00

*Nota:* Fuente: Información obtenida de Martínez y Campos (2015).

### **Resultados de la prueba estadística**

Se relaciona el de las **dimensiones** del *Uso de las TIC* con variable de la *Percepción de la motivación académica*:

**Tabla 27.** Correlación entre las dimensiones del uso de las TIC y la motivación académica

<b>Dimensión del uso de las TIC</b>	<b>N</b>	<b>r de Pearson</b>	<b>p-valor</b>	<b>Magnitud</b>
Acceso y conectividad digital	120	0.61	< 0.001	Alta
Frecuencia y propósito de uso académico	120	0.65	< 0.001	Alta
Competencia digital funcional	120	0.63	< 0.001	Alta
Integración pedagógica de las TIC	120	0.67	< 0.001	Alta
Actitud y aceptación tecnológica	120	0.69	< 0.001	Alta
Alfabetización digital crítica	120	0.60	< 0.001	Alta

*Nota:* Fuente la base de datos.

### **Interpretación**

Los resultados mostraron que **todas las dimensiones del uso de las TIC** presentaron una **relación positiva y estadísticamente significativa** con la percepción de la motivación académica. Los coeficientes obtenidos se ubicaron en el rango de **correlación alta**, lo que evidenció que, a mayores niveles de acceso, uso académico, competencia digital, integración pedagógica, actitud tecnológica y alfabetización digital crítica, se asociaron mayores niveles de motivación académica percibida en los estudiantes evaluados.

### **Decisión estadística**

Dado que en todas las dimensiones el p-valor fue menor que 0.05, se rechazó la hipótesis nula ( $H_0$ ) y se aceptó la hipótesis alternativa ( $H_1$ ).

### ***Conclusión***

Se concluyó que las dimensiones del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se relacionaron de manera significativa, positiva y con magnitud alta con la percepción de la motivación académica en los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, Pasco – 2025. Estos resultados confirmaron empíricamente la hipótesis específica 1 del estudio.

### **Prueba de la segunda hipótesis específica**

#### ***Hipótesis de investigación***

El uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se relaciona significativamente con las dimensiones de la percepción de la motivación académica en los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, Pasco – 2025.

#### ***Hipótesis estadística***

- $H_0$ : El uso de las TIC no se relaciona significativamente con las dimensiones de la percepción de la motivación académica en los estudiantes.

$$H_0: r = 0$$

- $H_1$ : El uso de las TIC se relaciona significativamente con las dimensiones de la percepción de la motivación académica en los estudiantes.

$$H_0: r \neq 0.$$

#### ***Nivel de significancia***

El nivel de significancia que elegimos es del 5%, que es igual a  $\alpha = 0.05$ , con un nivel de confianza del 95%.

#### ***Regla de decisión***

Según el nivel de significancia (p valor), consideraciones cualesquiera de los dos criterios:

- Sí  $p\text{-valor} \leq 0.05$ , se acepta la  $H_0$ , se rechaza la  $H_0$  y se acepta la  $H_1$
- Sí  $p\text{-valor} > 0.05$ , no se rechaza la  $H_0$ .

### *Prueba estadística*

Se aplicó el **coeficiente de correlación r de Pearson**, debido a que la variable **uso de las TIC** y las dimensiones de la motivación académica presentaron distribución normal y correspondieron a puntajes cuantitativos.

### *Coeficiente de correlación (tabla de interpretación)*

*Tabla 28. Coeficiente de correlación de r de Pearson*

<b>Interpretación</b>	<b>Valores (+)</b>	<b>Valores (-)</b>
Correlación perfecta	1.00	-1.00
Correlación muy alta	$.90 \leq r < 1.00$	$-1.00 < r \leq -0.90$
Correlación alta	$0.70 \leq r < 0.90$	$-0.90 < r \leq -0.70$
Correlación moderada	$0.40 \leq r < 0.70$	$-0.70 < r \leq -0.40$
Correlación baja	$0.20 \leq r < 0.40$	$-0.40 < r \leq -0.20$
Correlación muy baja	$0.01 \leq r < 0.20$	$-0.20 < r \leq -0.01$
Correlación nula	0.00	0.00

*Nota:* Fuente: Información obtenida de Martínez y Campos (2015).

### *Resultados de la prueba estadística*

Se relaciona el de las *Uso de las TIC* con las **dimensiones** de la *Percepción de la motivación académica*:

*Tabla 29. Correlación entre las dimensiones del uso de las TIC y la motivación académica*

<b>Dimensión del uso de las TIC</b>	<b>N</b>	<b>r de Pearson</b>	<b>p-valor</b>	<b>Magnitud</b>
Motivación intrínseca	120	0.66	< 0.001	Alta
Motivación extrínseca	120	0.62	< 0.001	Alta
Autoeficacia y confianza académica	120	0.69	< 0.001	Alta
Valor de la tarea y metas de logro	120	0.64	< 0.001	Alta
Autonomía y autorregulación	120	0.61	< 0.001	Alta
Clima de aula y apoyo docente	120	0.63	< 0.001	Alta

*Nota:* Fuente la base de datos.

### *Interpretación*

Los resultados evidenciaron que el uso de las TIC presentó una relación positiva y estadísticamente significativa con todas las dimensiones de la percepción de la

motivación académica. Los coeficientes obtenidos se ubicaron en el rango de correlación alta, lo que indicó que mayores niveles de uso de las TIC se asociaron con mayores niveles de motivación intrínseca y extrínseca, mayor autoeficacia académica, mayor valoración de las tareas, mayor autonomía en el aprendizaje y una percepción más favorable del clima de aula y del apoyo docente.

### ***Decisión estadística***

Dado que en todas las correlaciones el p-valor fue menor que 0.05, se rechazó la hipótesis nula ( $H_0$ ) y se aceptó la hipótesis alternativa ( $H_1$ ).

### ***Conclusión***

Se concluyó que el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se relacionó de manera significativa, positiva y con magnitud alta con todas las dimensiones de la percepción de la motivación académica en los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, Pasco – 2025, confirmándose empíricamente la hipótesis específica 2 planteada en el estudio.

### **Conclusión estadística global**

El análisis estadístico permitió concluir que **existió una relación significativa, positiva y de magnitud alta** entre el **uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)** y la **percepción de la motivación académica** en los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, Pasco – 2025. La aplicación del **coeficiente r de Pearson**, seleccionado tras verificarse el cumplimiento del supuesto de normalidad en ambas variables, evidenció un **coeficiente  $r = 0.685$  con  $p < 0.001$** , lo que confirmó la significancia estadística de la asociación observada. Asimismo, los análisis por dimensiones demostraron que tanto las dimensiones del uso de las TIC como las de la motivación académica mantuvieron relaciones consistentes y significativas entre sí. En conjunto, estos resultados

proporcionaron evidencia empírica sólida para afirmar que mayores niveles de uso de las TIC se asociaron con mayores niveles de motivación académica percibida en la población estudiada.

#### **4.4. Discusión de resultados**

Los resultados obtenidos en la presente investigación permitieron confirmar la existencia de una relación significativa, positiva y de magnitud alta entre el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y la percepción de la motivación académica en los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, Pasco – 2025. Este hallazgo se sustentó estadísticamente en el coeficiente de correlación  $r$  de Pearson = 0.685, con un nivel de significancia  $p < 0.001$ , lo que evidenció que la asociación observada no fue producto del azar y permitió aceptar la hipótesis general del estudio. Desde una perspectiva descriptiva, se observó que la mayoría de los estudiantes se ubicó en el nivel medio tanto en el uso de las TIC como en la percepción de la motivación académica, lo que reflejó un uso moderado de las herramientas tecnológicas y una motivación académica percibida relativamente estable, aunque con una tendencia hacia niveles superiores.

Estos resultados guardaron coherencia con lo reportado por Meléndez (2024), quien encontró una correlación moderada y significativa ( $r = 0.586$ ) entre el uso de las TIC y el rendimiento académico en estudiantes de educación superior técnica, evidenciando que la integración de herramientas tecnológicas contribuyó positivamente al desempeño académico. Aunque el estudio de Meléndez se centró en el rendimiento y no directamente en la motivación, ambos trabajos coincidieron en señalar que el uso adecuado de las TIC fortaleció procesos cognitivos y disposiciones favorables hacia el aprendizaje. De manera similar, Alzamora y Lucas (2024) reportaron una correlación alta y significativa ( $r = 0.866$ ;  $p < 0.001$ ) entre el uso de las TIC y el rendimiento

académico en estudiantes de educación básica regular, lo que reforzó la idea de que la tecnología, cuando es empleada con fines educativos, se asocia con mejores resultados formativos, incluyendo aspectos motivacionales.

En relación con la hipótesis específica 1, los resultados evidenciaron que todas las dimensiones del uso de las TIC se relacionaron de manera positiva y significativa con la percepción de la motivación académica, con coeficientes que oscilaron entre  $r = 0.60$  y  $r = 0.69$  ( $p < 0.001$ ). Dimensiones como la integración pedagógica de las TIC, la actitud y aceptación tecnológica y la competencia digital funcional presentaron las correlaciones más elevadas, lo que indicó que no solo el acceso a la tecnología, sino especialmente su uso pedagógico y la disposición favorable hacia ella, estuvieron estrechamente vinculados con mayores niveles de motivación académica percibida. Estos hallazgos se alinearon con lo señalado por Joya-Hunton et al. (2023), quienes evidenciaron correlaciones positivas de moderadas a fuertes entre la autoeficacia, las actitudes hacia las TIC y el desarrollo de competencias digitales en estudiantes universitarios, destacando que una actitud favorable hacia la tecnología fortaleció los procesos formativos.

Asimismo, los resultados descriptivos mostraron que la mayoría de los estudiantes se concentró en el nivel medio en dimensiones como alfabetización digital crítica y frecuencia de uso académico, lo que sugirió que, si bien los estudiantes utilizaron las TIC de manera regular, aún existió margen para potenciar su uso reflexivo, autónomo y crítico. Este aspecto coincidió con lo planteado por Fuentes-Riquero (2025), quien destacó que las estrategias de aprendizaje autónomo mediadas por TIC fortalecieron la autoeficacia y la motivación intrínseca, siempre que se acompañaran de metodologías activas y de una adecuada formación docente.

Respecto a la hipótesis específica 2, se evidenció que el uso total de las TIC

mantuvo una relación significativa y positiva con todas las dimensiones de la percepción de la motivación académica, con coeficientes comprendidos entre  $r = 0.61$  y  $r = 0.69$  ( $p < 0.001$ ). Dimensiones como la autoeficacia y confianza académica, la motivación intrínseca y el valor de la tarea y metas de logro mostraron asociaciones particularmente altas, lo que indicó que el uso de las TIC no solo se vinculó con estímulos externos, sino también con procesos internos relacionados con la confianza, el interés por aprender y la valoración de las actividades académicas. Estos resultados se encontraron en consonancia con lo señalado por Luna (2022), quien concluyó que la autoeficacia académica constituyó un factor clave para el éxito de los estudiantes en entornos virtuales, al influir en la motivación, el esfuerzo y la persistencia académica.

En conjunto, los resultados obtenidos permitieron afirmar que el uso de las TIC desempeñó un rol relevante en la percepción de la motivación académica de los estudiantes, no solo desde una perspectiva instrumental, sino también desde un enfoque formativo y actitudinal. La consistencia de las correlaciones, su magnitud alta y la significancia estadística alcanzada reforzaron la validez empírica del modelo relacional propuesto en el estudio. Asimismo, la coincidencia con los antecedentes revisados evidenció que los hallazgos se inscribieron dentro de una tendencia investigativa más amplia, que reconoce a las TIC como un factor asociado al fortalecimiento de la motivación, la autoeficacia y otros componentes clave del aprendizaje en contextos educativos contemporáneos.

## CONCLUSIONES

Luego de desarrollar la investigación, se llegaron a las siguientes conclusiones:

- **Primera.** Se concluyó que **existe una relación significativa, positiva y de magnitud alta** entre el **uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)** y la **percepción de la motivación académica** en los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, Pasco – 2025. Esta conclusión respondió plenamente al **objetivo general** del estudio y se sustentó en el coeficiente de correlación **r de Pearson = 0.685**, con un **nivel de significancia  $p < 0.001$** , lo que evidenció que la asociación observada fue estadísticamente significativa. En consecuencia, se determinó que a mayores niveles de uso de las TIC correspondieron mayores niveles de motivación académica percibida en los estudiantes evaluados.
- **Segunda.** En relación con el **objetivo específico orientado a describir el nivel de uso de las TIC**, se concluyó que la mayoría de los estudiantes se ubicó en el **nivel medio** de uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación. Este resultado evidenció un empleo moderado de herramientas tecnológicas en el ámbito académico, con presencia de estudiantes en niveles bajo y alto, lo que reflejó una distribución heterogénea en el acceso, frecuencia de uso, competencia digital e integración pedagógica de las TIC.
- **Tercera.** Respecto al **objetivo específico referido a describir la percepción de la motivación académica**, se concluyó que los estudiantes presentaron predominantemente un **nivel medio de motivación académica**, lo que indicó una disposición favorable pero no plenamente consolidada hacia el aprendizaje. Las dimensiones de motivación intrínseca, motivación extrínseca, autoeficacia, valor de la tarea, autonomía y clima de aula mostraron comportamientos descriptivos similares, con variabilidad moderada entre los participantes.
- **Cuarto.** En atención al **objetivo específico orientado a analizar la relación entre las**

**dimensiones del uso de las TIC y la percepción de la motivación académica**, se concluyó que **todas las dimensiones del uso de las TIC** se relacionaron de manera **positiva, significativa y con magnitud alta** con la motivación académica. Los coeficientes de correlación obtenidos oscilaron entre  **$r = 0.60$  y  $r = 0.69$** , con  **$p < 0.001$** , lo que evidenció que aspectos como la integración pedagógica, la actitud tecnológica y la competencia digital funcional estuvieron estrechamente asociados con mayores niveles de motivación académica percibida.

- **Quinto.** Finalmente, en relación con el **objetivo específico dirigido a analizar la relación entre el uso total de las TIC y las dimensiones de la motivación académica**, se concluyó que el uso global de las TIC mantuvo una **relación significativa, positiva y de magnitud alta** con todas las dimensiones de la motivación académica. Los valores de correlación se situaron entre  **$r = 0.61$  y  $r = 0.69$** , con  **$p < 0.001$** , lo que permitió afirmar que un mayor uso de las TIC se asoció con mayores niveles de motivación intrínseca y extrínseca, mayor autoeficacia académica, mayor valoración de las tareas, mayor autonomía en el aprendizaje y una percepción más favorable del clima de aula y del apoyo docente.

## RECOMENDACIONES

Se realizan las siguientes recomendaciones:

- Se recomendará que la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo” fortalezca la integración pedagógica de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando su relación significativa con la motivación académica de los estudiantes.
- Se recomendará implementar programas de capacitación docente continua orientados al desarrollo de competencias digitales pedagógicas, con el fin de promover un uso didáctico, pertinente y motivador de las TIC en el aula.
- Se recomendará mejorar y asegurar la infraestructura tecnológica y la conectividad digital de la institución, a fin de garantizar condiciones equitativas de acceso y uso académico de las TIC para todos los estudiantes.
- Se recomendará fomentar estrategias pedagógicas que impulsen la autonomía, la autoeficacia y la autorregulación del aprendizaje, mediante el uso de metodologías activas mediadas por TIC.
- Finalmente, se recomendará que futuras investigaciones amplíen el análisis a otras instituciones y contextos educativos, incorporen diseños longitudinales o consideren variables adicionales, con el propósito de profundizar en el estudio de la relación entre el uso de las TIC y la motivación académica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abdolrezapour, P., & Ghanbari, N. (2023). *Self-efficacy and resilience as predictors of academic motivation in online education*. *PLOS ONE*, 18(5), e0285984. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0285984>
- Adesola, M., et al. (2025). *Student engagement in Nigerian medical schools: Factors and implications*. *BMC Medical Education*, 25(1), 7746. <https://doi.org/10.1186/s12909-025-07746-y>
- Adesola, M., et al. (2025). *Engagement and motivation in Nigerian universities*. *BMC Medical Education*, 25(1), 7746. <https://doi.org/10.1186/s12909-025-07746-y>
- Alesi, M., Rappo, G., & Pepi, A. (2024). *Academic motivation mediating self-efficacy and learning strategies in university students*. *Frontiers in Education*, 9, 1339211. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1339211>
- Alvarez, A. (2020). *Clasificación de la investigaciones*. Universidad de Lima. <https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/10818/Nota%20Académica%20C%20-%20Clasificación%20de%20Investigaciones.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Alzamora, Y. L., & Lucas, R. (2024). *Tecnologías de la Información y Comunicación y el rendimiento académico en estudiantes de la Institución Educativa Manuel Gonzales Prada de Chinche Tingo, Yanahuanca, 2024* [Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión]. <http://repositorio.undac.edu.pe/handle/undac/4940>
- Anty Vargas, R. A. (2020). *La motivación a través de las TIC de los estudiantes de educación secundaria* [Trabajo académico, Universidad Nacional de Tumbes]. Repositorio UNTumbes. Recuperado de <https://repositorio.untumbes.edu.pe/items/e04b7835-73d1-41b3-a8be-f174e5200e42>
- Arias, J. L. (2020). *Métodos de investigación online: Herramientas digitales para recolectar datos*. Arias González, José Luis. <http://repositorio.concytec.gob.pe/handle/20.500.12390/2237>
- Baah, A., et al. (2024). *Gamification's influence on motivation and cognitive load*. *Education Sciences*, 14(10), 1115. <https://doi.org/10.3390/educsci14101115>
- Baah, A., Mensah, K., & Dlamini, S. (2024). *Gamification's influence on motivation and cognitive load in online education: A systematic review*. *Education Sciences*, 14(10), 1115. <https://doi.org/10.3390/educsci14101115>
- Baig, M., & Yadegaridehkordi, E. (2023). *Flipped classroom in higher education: A systematic*

- literature review and research challenges. International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(24). <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00430-5>
- Barrios, F., Muñoz, J. K., Balladares, C., & Carazas, C. R. (2025). Autoeficacia académica en estudiantes: Una revisión sistemática. *Zenodo*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15232934>
- Carrasco, S. (2019). *Metodología de la investigación científica: Pautas metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación: Vol. 2.ª edición*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Enyoojo, A., Eze, C., & Okechukwu, V. (2024). *Satisfaction and learning experience using online platforms: The role of motivation. BMC Medical Education*, 24(1), 6411. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-06411-0>
- Fuentes-Doria, D. D., Toscano-Hernández, A., Malvaceda-Espinoza, E., Díaz Ballesteros, J. L., & Díaz, L. (2020). *Metodología de la investigación: Conceptos, herramientas y ejercicios prácticos en las ciencias administrativas y contables*. Universidad Pontificia Bolivariana. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/6201>
- Fuentes-Riquero, S. Y. (2025). Estrategias de aprendizaje autónomo a través de las TIC en estudios sociales: Un enfoque para mejorar la autoeficacia y el rendimiento académico. *Revista Científica Zambos*, 4(1), 74-86. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n1/77>
- Guaña-Moya, C., et al. (2024). *Interactive technologies to increase motivation. Education Sciences*, 14(12), 1406. <https://doi.org/10.3390/educsci14121406>
- Guaña-Moya, C., Pérez, M., & Castillo, J. (2024). *Use of interactive technologies to increase motivation in university online courses: A systematic review. Education Sciences*, 14(12), 1406. <https://doi.org/10.3390/educsci14121406>
- Han, J., Park, H., & Kim, S. (2023). *Learning experience in blended courses and student motivation. PLOS ONE*, 18(9), e0285389. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0285389>
- Hari Rajan, P., Singh, R., & Mohan, V. (2024). *Disrupted student engagement and motivation: Perspectives and responses. Frontiers in Education*, 9, 1320822. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1320822>
- Heikkinen, P., et al. (2025). *Interplay between engagement and self-regulated learning in online courses. IJETHE*, 22(2). <https://doi.org/10.1186/s41239-025-00523-3>
- Heikkinen, P., Niemi, H., & Hiltunen, M. (2025). *Interplay between engagement and self-regulated learning in online courses: A longitudinal approach. International Journal*

- of Educational Technology in Higher Education*, 22(2).  
<https://doi.org/10.1186/s41239-025-00523-3>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta edición). McGraw Hill.
- Huang, L., Chen, H., & Li, S. (2025). *Chatbots and student motivation: A scoping review*. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 22(3).  
<https://doi.org/10.1186/s41239-025-00524-2>
- Huang, L., et al. (2025). *Chatbots and motivation in higher education: A scoping review*. *IJETHE*, 22(1), 524. <https://doi.org/10.1186/s41239-025-00524-2>
- Huang, L., Wang, Z., & Li, S. (2025). *Chatbots and motivation: A systematic scoping review in higher education*. *IJETHE*, 22(1), 524. <https://doi.org/10.1186/s41239-025-00524-2>
- Jaramillo, M., & Torres, F. (2022). *Digital learning and motivation: A meta-synthesis of recent research*. *Computers & Education Open*, 3, 100115.  
<https://doi.org/10.1016/j.caeo.2022.100115>
- Jaramillo, M., & Vélez, D. (2023). *Gamification and motivation in online learning: A systematic review (2019–2023)*. *Education Sciences*, 13(7), 725.  
<https://doi.org/10.3390/educsci13070725>
- Jaramillo-Mediavilla, J., Rincón, L., & Andrade, M. (2024). *Impact of gamification on motivation and academic performance: A systematic review*. *Education Sciences*, 14(6), 639. <https://doi.org/10.3390/educsci14060639>
- Johansen, R., & Nordahl, T. (2023). *Why is this relevant for me? A self-determination theory perspective on student motivation*. *Frontiers in Psychology*, 14, 1184804.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1184804>
- Joya-Hunton, I. A., Salaiza-Lizárraga, F. C., & Villa-Casas, P. (2023). Desarrollo de competencias digitales: Relación con la autoeficacia percibida y la actitud hacia las TIC en estudiantes de educación superior. *Ciencias administrativas teoría y praxis*, 19(2), 41-60. <https://doi.org/10.46443/catyp.v19i2.337>
- Köpeczi-Bócz, T. (2024). *Flipped classroom and PBL: Impact on motivation*. *Education Sciences*, 14(3), 240. <https://doi.org/10.3390/educsci14030240>
- Köpeczi-Bócz, T. (2024). *Flipped classroom and project-based learning: Impact on motivation in university students*. *Education Sciences*, 14(3), 240.  
<https://doi.org/10.3390/educsci14030240>
- Kulkarni, R., Patel, A., & Nair, R. (2025). *Perceptions of digital tools through the lens of SDT: Osmosis as case study*. *BMC Medical Education*, 25(1), 7591.

<https://doi.org/10.1186/s12909-025-07591-z>

- Lee, M., Chen, Y., & Tsai, H. (2024). *ChatGPT guidance and motivation in blended learning*. *IJETHE*, 21(2), 447. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00447-4>
- Lee, M., Chen, Y., & Tsai, H. (2024). *Empowering ChatGPT with guidance in blended learning: Effect on self-regulation and higher-order thinking skills*. *IJETHE*, 21(2), 447. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00447-4>
- Lepinoy, D., et al. (2023). *Emergency remote teaching, students' motivation and self-regulation in higher education*. *Frontiers in Education*, 8, 1187251. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1187251>
- Li, F., & Chen, P. (2023). *Active learning instruction in blended contexts: Impact on motivation and anxiety*. *Frontiers in Education*, 8, 1332778. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1332778>
- Li, F., et al. (2024). *Impact of active learning in blended contexts on motivation and anxiety*. *Frontiers in Education*, 8, 1332778. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1332778>
- Li, Y., & Zhang, W. (2024). *Digital educational games and motivation*. *PLOS ONE*, 19(3), e0294350. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0294350>
- Li, Y., & Zhou, M. (2023). *Math anxiety and motivation in online learning*. *PLOS ONE*, 18(10), e0292844. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0292844>
- Li, Y., Liu, T., & Zhang, W. (2024). *Digital educational games and student motivation: A meta-analysis*. *PLOS ONE*, 19(3), e0294350. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0294350>
- Liu, C. (2025). *Motivation and achievement in EFL: Conventional vs. AI-blended learning environments*. *Frontiers in Education*, 10, 1614388. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1614388>
- Liu, C. (2025). *Motivation and achievement in EFL: Conventional vs AI-blended*. *Frontiers in Education*, 10, 1614388. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1614388>
- Liu, Y., & Zhang, P. (2023). *AI-blended learning and motivation among EFL learners*. *Frontiers in Education*, 9, 1614388. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1614388>
- Liu, Y., Wang, X., & Zhang, D. (2023). *E-learning acceptance and academic motivation: Revisiting TAM*. *Education and Information Technologies*, 28(4), 5221–5236. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11610-2>
- López, D., & Sánchez, J. (2023). *Gamified TEL systems and academic motivation: Review of*

- empirical evidence. Heliyon*, 9(6), e15109.  
<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e15109>
- Luo, X., Li, Y., & Zhang, W. (2024). *Gamified telelearning environments: Badges, motivation and performance. Frontiers in Education*, 9, 1429452.  
<https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1429452>
- Luo, X., Li, Y., & Zhang, W. (2024). *Gamified telelearning environments: Motivation and performance. Frontiers in Education*, 9, 1429452.  
<https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1429452>
- Ma, Y., Lin, J., & Zhou, P. (2024). *Investigating learning self-efficacy in fully online education: Implications for motivation. BMC Medical Education*, 24(1), 5890.  
<https://doi.org/10.1186/s12909-024-05890-5>
- Ma, Y., Lin, J., & Zhou, P. (2024). *Learning self-efficacy and persistence in online education. BMC Medical Education*, 24(1), 5890. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05890-5>
- Ministerio de Educación (MINEDU). (2016). *Estrategia nacional de tecnologías digitales en la educación 2016-2021*. Lima, Perú. Recuperado de <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5937/Estrategia%20nacional%20de%20las%20tecnolog%C3%ADas%20digitales%20en%20la%20educaci%C3%B3n%202016-2021%20de%20las%20TIC%20a%20la%20inteligencia%20digital.pdf?isAllowed=y&sequence=1>
- Ministerio de Educación (MINEDU). (s. f.). *Guía: Herramientas TIC para evaluación de aprendizajes*. Lima, Perú. Recuperado de <https://www.minedu.gob.pe/conectados/pdf/docentes/guia-herramientas-tic.pdf>
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., & Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación científica cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis* (5ta edición). Ediciones de la U.
- Padilla-Carmona, T., Gil, J., & Rísquez, A. (2022). Autoeficacia en el uso de TIC en estudiantes universitarios maduros. *Educación XXI*, 25(1), 19-40.  
<https://doi.org/10.5944/educxx1.30254>
- Pinares, M. L. (2018). *Autoeficacia computacional y uso académico de TIC en estudiantes universitarios* [Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/12966>
- Quesada, C., Apolo, N., & Delgado, K. (2018). Investigación científica. En D. Alan & L.

- Cortez (Eds.), *Procesos y Fundamentos de la Investigación Científica* (pp. 13-37). Editorial UTMACH.
- Raffing, R., et al. (2024). *Online vs onsite: Motivation and self-efficacy comparison*. *BMC Medical Education*, 24(1), 5915. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05915-z>
- Raffing, R., Sørensen, B., & Nielsen, J. (2024). *Online vs. onsite: Efficacy, motivation and self-efficacy among PhD students*. *BMC Medical Education*, 24(1), 5915. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05915-z>
- Ramos, J. A. B. (2022). *Percepción estudiantil sobre el uso de las TIC de los docentes de universidades públicas del Perú*. *Comunicación UNAP / Revista*, n. (4). Recuperado de [https://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2219-71682022000400272&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2219-71682022000400272&script=sci_arttext)
- Regmi, P., Basnet, K., & Tamang, R. (2024). *Students' perception and self-efficacy in blended learning environments*. *BMC Medical Education*, 24(1), 6339. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-06339-5>
- Regmi, P., Tamang, R., & Koirala, D. (2024). *Students' perception and motivation in blended learning*. *BMC Medical Education*, 24(1), 6339. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-06339-5>
- Rodríguez-Ardura, I., & Meseguer-Artola, A. (2025). *Presence, belonging and engagement in virtual learning environments: Conceptual connections*. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 22(4). <https://doi.org/10.1186/s41239-025-00531-3>
- Rojas-Segovia, M. M. (2019). *Revisión de la influencia de la motivación docente en la educación basada en las TIC*. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 2(2). [https://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2307-79992019000200020&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2307-79992019000200020&script=sci_arttext)
- Rosales, G., & Molina, P. (2023). *Learning analytics and student motivation: Systematic review of models and indicators*. *Education and Information Technologies*, 28(5), 5443–5467. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11724-8>
- Rosales, M., & Molina, C. (2024). *Learning motivation in AI-supported environments: A theoretical perspective*. *Sustainability*, 16(2), 1157. <https://doi.org/10.3390/su16021157>
- Rosli, N., Abdullah, R., & Karim, H. (2022). *SDT and online learning in university: Theoretical advancements*. *Sustainability*, 14(21), 14655. <https://doi.org/10.3390/su142114655>

- Rosli, N., Abdullah, R., & Karim, H. (2022). *Self-determination theory and online learning in university: Advancements, future directions and research gaps*. *Sustainability*, 14(21), 14655. <https://doi.org/10.3390/su142114655>
- Salazar, C., & Del Castillo, S. (2019). *Fundamentos básicos de estadística* (Cecilia Salazar P. y Santiago Del Castillo G.).
- Scheel, M., Kuhl, P., & Haug, C. (2022). *Digital competences and acceptance of digital learning: A theoretical model*. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00350-w>
- Seed Ahmed, M., & colleagues. (2025). *Remote online learning reimaged: Perceptions across seven countries*. *BMC Medical Education*, 25(1), 6815. <https://doi.org/10.1186/s12909-025-06815-6>
- Shen, Y., et al. (2024). *Gamification, motivation and digital literacy: A moderated mediation model*. *Frontiers in Psychology*, 15, 1295709. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1295709>
- Shen, Y., Huang, C., & Liu, S. (2024). *Gamification and motivation mediation in higher education*. *Frontiers in Psychology*, 15, 1295709. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1295709>
- Shen, Y., Huang, C., & Liu, S. (2024). *Gamification, motivation and digital literacy: A moderated mediation model*. *Frontiers in Psychology*, 15, 1295709. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1295709>
- Sviridova, E., et al. (2023). *Immersive technologies and student motivation in higher education*. *Frontiers in Education*, 8, 1192760. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1192760>
- Sviridova, E., Petrov, D., & Kuznetsova, T. (2023). *Immersive technologies to increase motivation in university students*. *Frontiers in Education*, 8, 1192760. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1192760>
- Useche, M., Salazar, F., Queipo, B., & Perozo, E. (2019). *Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuali-cuantitativos* (Universidad de la Guajira). [https://www.researchgate.net/profile/Wileidys\\_Artigas/publication/344256464\\_Tecnicas\\_e\\_instrumentos\\_de\\_recoleccion\\_de\\_datos\\_Cuali-Cuantitativos/links/5f610c62a6fdcc1164157d76/Tecnicas-e-instrumentos-de-recoleccion-de-datos-Cuali-Cuantitativos.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Wileidys_Artigas/publication/344256464_Tecnicas_e_instrumentos_de_recoleccion_de_datos_Cuali-Cuantitativos/links/5f610c62a6fdcc1164157d76/Tecnicas-e-instrumentos-de-recoleccion-de-datos-Cuali-Cuantitativos.pdf)
- Yin, J., et al. (2024). *Interactions with educational chatbots and learning motivation*. *IJETHE*, 21(2). <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00480-3>

Yin, J., Li, Z., & Zhao, F. (2024). *Interactions with educational chatbots: Induced emotions and learning motivation. International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(2). <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00480-3>

Yin, J., Li, Z., & Zhao, F. (2024). *Interactions with educational chatbots: Induced emotions and learning motivation. IJETHE*, 21(3). <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00480-3>

# **ANEXOS**

## Anexo A. Matriz de consistencia

**Título:** Relación entre el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y la percepción de la motivación académica en los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, Pasco – 2025

**Autora:** Bach. Lizbeth Natividad ROQUE CHUQUILLANQUI

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables y Dimensiones	Tipo y Diseño de la Investigación	Población y Muestra
<p><b>Problema general:</b> ¿Cuál es la relación entre el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y la percepción de la motivación académica en los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, Pasco – 2025?</p> <p><b>Problemas específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuál es el nivel de uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, Pasco – 2025?</li> <li>• ¿Cuál es el nivel de percepción de la motivación académica en los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel</li> </ul>	<p><b>Objetivo general:</b> Determinar la relación entre el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y la percepción de la motivación académica en los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, Pasco – 2025.</p> <p><b>Objetivos específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Describir el nivel de uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, Pasco – 2025.</li> <li>• Describir el nivel de percepción de la motivación académica en los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel</li> </ul>	<p><b>Hipótesis general:</b> Existe una relación significativa entre el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y la percepción de la motivación académica en los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, Pasco – 2025.</p> <p><b>Hipótesis específicas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las dimensiones del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se relacionan significativamente con la percepción de la motivación académica en los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, Pasco – 2025.</li> <li>• El uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se relaciona</li> </ul>	<p><b>Variable 1. Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Acceso y conectividad digital</li> <li>✓ Frecuencia y propósito de uso académico</li> <li>✓ Competencia digital funcional</li> <li>✓ Integración pedagógica de las TIC</li> <li>✓ Actitud y aceptación tecnológica</li> <li>✓ Alfabetización digital crítica</li> </ul> <p><b>Variable 2. Percepción de la motivación académica.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Motivación intrínseca</li> </ul>	<p><b>Tipo de investigación:</b> Básica.</p> <p><b>Nivel de investigación:</b> Relacional (no experimental).</p> <p><b>Métodos de investigación:</b> Método inductivo, método deductivo y método hipotético-deductivo.</p> <p><b>Diseño de investigación:</b> El diseño descriptivo correlacional (de corte transversal).</p> <pre> graph TD     M[Muestra] --&gt; O1[O1]     M --&gt; O2[O2]     O1 --- r[r] --- O2     </pre> <p>Donde M = Muestra O<sub>1</sub> = Observación de la V 1 O<sub>2</sub> = Observación de la V 2 r = Correlación entre dichas variables</p>	<p><b>Población:</b> La población de la presente investigación está conformada por los 322 estudiantes matriculados durante el año 2025 en los tres programas académicos activos de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”, ubicada en el distrito de Yanacancha, provincia y región Pasco. Estos programas corresponden a Educación Inicial (112 estudiantes), Educación Primaria (120 estudiantes) y Educación Física (90 estudiantes).</p>

<p>Blanco Murillo", Pasco – 2025?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué relación existe entre las dimensiones del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y la percepción de la motivación académica en los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública "Gamaniel Blanco Murillo", Pasco – 2025?</li> <li>• ¿Qué relación existe entre el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y las dimensiones de la percepción de la motivación académica en los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública "Gamaniel Blanco Murillo", Pasco – 2025?</li> </ul>	<p>Blanco Murillo", Pasco – 2025.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar la relación entre las dimensiones del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y la percepción de la motivación académica en los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública "Gamaniel Blanco Murillo", Pasco – 2025.</li> <li>• Analizar la relación entre el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y las dimensiones de la percepción de la motivación académica en los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública "Gamaniel Blanco Murillo", Pasco – 2025.</li> </ul>	<p>significativamente con las dimensiones de la percepción de la motivación académica en los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública "Gamaniel Blanco Murillo", Pasco – 2025.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Motivación extrínseca</li> <li>✓ Autoeficacia y confianza académica</li> <li>✓ Valor de la tarea y metas de logro</li> <li>✓ Autonomía y autorregulación</li> <li>✓ Clima de aula y apoyo docente</li> </ul>		<p><b>Muestra:</b> La muestra estuvo constituida por 120 estudiantes del programa de estudios de Educación Primaria de la misma institución.</p> <p><b>Muestreo:</b> El tipo de muestreo aplicado fue no probabilístico de tipo intencional, debido a que la selección de los participantes se realizó considerando criterios de conveniencia y pertinencia respecto al objetivo del estudio, priorizando a los estudiantes del programa de Educación Inicial que cursan asignaturas con mayor integración de Tecnologías de la Información y Comunicación.</p>
--	--	--	---	--	---

## Anexo B. Instrumentos de investigación



UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN  
ESCUELA DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN DOCENCIA EN EL NIVEL SUPERIOR

CUESTIONARIO SOBRE EL USO DE LAS  
TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TIC)

### Antes de comenzar

Se hace de su conocimiento que sus respuestas serán tratadas confidencialmente, además, que cada pregunta que usted responda en este cuestionario será analizada estadísticamente con fines educativos.

### Instrucciones

#### *Estimado(a) estudiante:*

El presente cuestionario tiene como finalidad conocer el nivel de uso e integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en tus actividades académicas. No existen respuestas buenas o malas; se solicita responder con sinceridad marcando una sola opción por pregunta.

#### *Escala de valoración:*

1	2	3	4	5
<b>Nunca</b>	<b>Casi nunca</b>	<b>A veces</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Siempre</b>
<i>No lo realiza o no está de acuerdo.</i>	<i>Muy pocas veces o rara vez.</i>	<i>Ocasionalmente o en ciertas situaciones.</i>	<i>Lo hace con frecuencia habitual.</i>	<i>Realiza la acción o manifiesta la actitud en todo momento.</i>

En los siguientes ítems, marque con una (X) la alternativa que más se acerque a tu forma de pensar respecto a cada pregunta:

N°	Ítems	Escala de valoración				
		1	2	3	4	5
<b>Dimensión 1: Acceso y conectividad digital</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1	¿Cuentas con un dispositivo tecnológico (computadora, laptop, tablet o celular) para tus estudios?					
2	¿Tienes conexión estable a internet para realizar tus actividades académicas?					
3	¿Accedes sin dificultad a las plataformas virtuales utilizadas por tu institución?					
4	¿Consideras que la infraestructura tecnológica de tu institución es adecuada para tus necesidades académicas?					
<b>Dimensión 2: Frecuencia y propósito de uso académico</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
5	¿Usas las TIC diariamente para realizar tareas o estudiar?					

6	¿Empleas recursos digitales para comunicarte con tus docentes o compañeros?					
7	¿Buscas información académica en internet, bibliotecas virtuales o repositorios digitales?					
8	¿Participas en actividades académicas virtuales o híbridas que emplean herramientas tecnológicas?					
<b>Dimensión 3: Competencia digital funcional</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
9	¿Sabes crear y editar documentos, presentaciones o hojas de cálculo en formato digital?					
10	¿Utilizas aplicaciones o programas para organizar tus actividades académicas?					
11	¿Manejas adecuadamente plataformas de videoconferencia para tus clases o trabajos?					
12	¿Eres capaz de buscar y seleccionar información confiable en internet para tus tareas?					
<b>Dimensión 4: Integración pedagógica de las TIC</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
13	¿Utilizas herramientas digitales para exponer o presentar tus trabajos académicos?					
14	¿Participas en proyectos o trabajos colaborativos usando medios digitales?					
15	¿Empleas recursos tecnológicos para realizar actividades interactivas o gamificadas?					
16	¿Usas materiales multimedia (videos, infografías, simuladores) para reforzar tus aprendizajes?					
<b>Dimensión 5: Actitud y aceptación tecnológica</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
17	¿Consideras que las TIC facilitan tu aprendizaje y mejoran tu rendimiento académico?					
18	¿Te sientes cómodo(a) utilizando nuevas herramientas digitales?					
19	¿Crees que el uso de las TIC es indispensable para tu formación profesional?					
20	¿Te interesa seguir aprendiendo sobre nuevas tecnologías educativas?					
<b>Dimensión 6: Alfabetización digital crítica</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
21	¿Verificas la fuente y confiabilidad de la información que consultas en internet?					
22	¿Evitas copiar información sin citar las fuentes (plagio)?					
23	¿Proteges tu información personal al usar plataformas o redes digitales?					
24	¿Reflexionas sobre el uso ético y responsable de la tecnología en la educación?					

*Muchas Gracias*



**UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN**  
**ESCUELA DE POSGRADO**  
**MAESTRÍA EN DOCENCIA EN EL NIVEL SUPERIOR**

**CUESTIONARIO SOBRE LA  
 PERCEPCIÓN DE LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA**

**Antes de comenzar**

Se hace de su conocimiento que sus respuestas serán tratadas confidencialmente, además, que cada pregunta que usted responda en este cuestionario será analizada estadísticamente con fines educativos.

**Instrucciones**

**Estimado(a) estudiante:**

El presente cuestionario tiene como propósito conocer tu percepción sobre la motivación que experimentas en tus estudios.

**Escala de valoración:**

1	2	3	4	5
<b>Nunca</b>	<b>Casi nunca</b>	<b>A veces</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Siempre</b>
<i>No ocurre o no estoy de acuerdo.</i>	<i>Ocurre en pocas ocasiones.</i>	<i>Ocurre ocasionalmente o algunas veces.</i>	<i>Ocurre con frecuencia habitual.</i>	<i>Ocurre en todo momento o de manera constante.</i>

En los siguientes ítems, marque con una (X) la alternativa que más se acerque a tu forma de pensar respecto a cada pregunta:

N°	Ítems	Escala de valoración				
		1	2	3	4	5
<b>Dimensión 1: Motivación intrínseca</b>						
1	¿Te sientes entusiasmado(a) por aprender nuevos contenidos académicos?					
2	¿Disfrutas realizar actividades académicas por interés propio, más allá de las calificaciones?					
3	¿Sientes satisfacción personal cuando logras tus metas de aprendizaje?					
4	¿Consideras que aprender te ayuda a desarrollarte como persona y futuro profesional?					
<b>Dimensión 2: Motivación extrínseca</b>		1	2	3	4	5
5	¿Te esfuerzas en tus estudios para obtener buenas calificaciones o reconocimientos?					

6	¿Cumples con tus tareas académicas para satisfacer las expectativas de tus docentes o familiares?					
7	¿Te motiva recibir premios, felicitaciones u otros incentivos externos por tu desempeño?					
8	¿Buscas aprobación o reconocimiento de tus docentes y compañeros por tu esfuerzo académico?					
<b>Dimensión 3: Autoeficacia y confianza académica</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
9	¿Confías en tu capacidad para aprender temas difíciles?					
10	¿Te sientes competente para realizar tareas académicas exigentes?					
11	¿Enfrentas los retos académicos con seguridad y perseverancia?					
12	¿Consideras que tu esfuerzo personal te permite alcanzar buenos resultados académicos?					
<b>Dimensión 4: Valor de la tarea y metas de logro</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
13	¿Piensas que las actividades académicas que realizas son útiles para tu formación profesional?					
14	¿Identificas un propósito claro en los aprendizajes que adquieres en tu formación?					
15	¿Relacionas los contenidos de tus estudios con tus metas personales o profesionales?					
16	¿Consideras que tus logros académicos contribuyen al cumplimiento de tus objetivos de vida?					
<b>Dimensión 5: Autonomía y autorregulación</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
17	¿Organizas tu tiempo de estudio de manera autónoma y responsable?					
18	¿Mantienes el esfuerzo necesario para concluir tus tareas académicas?					
19	¿Planificas estrategias para mejorar tu aprendizaje cuando enfrentas dificultades?					
20	¿Evalúas tus propios avances para seguir mejorando en tus estudios?					
<b>Dimensión 6: Clima de aula y apoyo docente</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
21	¿Percibes que tus docentes fomentan un ambiente de respeto y confianza en clase?					
22	¿Sientes que recibes orientación oportuna por parte de tus docentes para mejorar tu rendimiento?					
23	¿Crees que tus docentes aplican estrategias que te motivan a aprender?					
24	¿Consideras que el clima de aula es positivo y favorece tu participación?					

*Muchas Gracias*

## Anexo C. Procedimiento de validación y confiabilidad

### FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

#### I. DATOS GENERALES

<b>Nombre del instrumento</b>	<i>Cuestionario para evaluar el Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)</i>
<b>Autora del instrumento</b>	<i>Bach. Lizbeth Natividad ROQUE CHUQUILLANQUI</i>
<b>Título del proyecto</b>	<i>Relación entre el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y la percepción de la motivación académica en los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública "Gamaniel Blanco Murillo", Pasco – 2025.</i>

#### II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

EVIDENCIAS	DESCRIPCIÓN	VALORACIÓN					
		5	4	3	2	1	0
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado.		X				
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables en una institución.	X					
3. Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.	X					
4. Organización	Existe una organización lógica.		X				
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.	X					
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar.		X				
7. Consistencia	Basado en aspectos teórico-científico.	X					
8. Coherencia	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.	X					
9. Metodología	La estrategia responde al propósito del diagnóstico	X					
10. Pertinencia	El instrumento es adecuado al tipo de investigación	X					

#### III. PROMEDIO DE VALORACIÓN


85%

#### IV. OPINIÓN DE APLICABILIDAD

( X ) El instrumento de investigación es pertinente para ser aplicado en la investigación.

(   ) El instrumento de investigación no es pertinente para ser aplicado en la investigación.

#### V. DATOS DEL EXPERTO

<b>Nombres y apellidos</b>	<i>Mg. Max Danfer MARCELO DAMIAN</i>
<b>Documento de identidad</b>	<i>42182657</i>
<b>La mención del grado</b>	<i>Magister en Didáctica y Tecnología de la Información</i>
<b>Procedencia</b>	<i>Institución Educativa Emblemática "María Parado de Bellido"</i>
<b>Firma del experto</b>	
<b>Celular N°</b>	<i>943454669</i>
<b>Fecha</b>	<i>18/10/2025</i>

## FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

### I. DATOS GENERALES

<b>Nombre del instrumento</b>	<i>Cuestionario para evaluar el Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)</i>
<b>Autora del instrumento</b>	<i>Bach. Lizbeth Natividad ROQUE CHUQUILLANQUI</i>
<b>Título del proyecto</b>	<i>Relación entre el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y la percepción de la motivación académica en los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública "Gananiel Blanco Murillo", Pasco – 2025.</i>

### II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

EVIDENCIAS	DESCRIPCIÓN	VALORACIÓN					
		5	4	3	2	1	0
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado.	X					
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables en una institución.	X					
3. Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.	X					
4. Organización	Existe una organización lógica.	X					
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.		X				
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar.	X					
7. Consistencia	Basado en aspectos teórico-científico.	X					
8. Coherencia	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.		X				
9. Metodología	La estrategia responde al propósito del diagnóstico	X					
10. Pertinencia	El instrumento es adecuado al tipo de investigación	X					

### III. PROMEDIO DE VALORACIÓN

90%

### IV. OPINIÓN DE APLICABILIDAD

( X ) El instrumento de investigación es pertinente para ser aplicado en la investigación.

(   ) El instrumento de investigación no es pertinente para ser aplicado en la investigación.

### V. DATOS DEL EXPERTO

<b>Nombres y apellidos</b>	<i>Pit Frank ALANIA RICALDI</i>
<b>Documento de identidad</b>	<i>40573846</i>
<b>La mención del grado</b>	<i>Magister en Ingeniería de Sistemas y Computación</i>
<b>Procedencia</b>	<i>Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión</i>
<b>Firma del experto</b>	
<b>Celular N°</b>	<i>963640605</i>
<b>Fecha</b>	<i>18/10/2025</i>

## FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

### I. DATOS GENERALES

<b>Nombre del instrumento</b>	<i>Cuestionario para evaluar el Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)</i>
<b>Autora del instrumento</b>	<i>Bach. Lizbeth Natividad ROQUE CHUQUILLANQUI</i>
<b>Título del proyecto</b>	<i>Relación entre el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y la percepción de la motivación académica en los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública "Gamaniel Blanco Murillo", Pasco – 2025.</i>

### II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

EVIDENCIAS	DESCRIPCIÓN	VALORACIÓN					
		5	4	3	2	1	0
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado.		X				
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables en una institución.	X					
3. Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.	X					
4. Organización	Existe una organización lógica.	X					
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.	X					
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar.	X					
7. Consistencia	Basado en aspectos teórico-científico.	X					
8. Coherencia	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.		X				
9. Metodología	La estrategia responde al propósito del diagnóstico	X					
10. Pertinencia	El instrumento es adecuado al tipo de investigación	X					

### III. PROMEDIO DE VALORACIÓN


90%

### IV. OPINIÓN DE APLICABILIDAD

( X ) El instrumento de investigación es pertinente para ser aplicado en la investigación.

(   ) El instrumento de investigación no es pertinente para ser aplicado en la investigación.

### V. DATOS DEL EXPERTO

<b>Nombres y apellidos</b>	<i>Dr. Fuster PALMA ALVINO</i>
<b>Documento de identidad</b>	<i>04081078</i>
<b>La mención del grado</b>	<i>Doctor en Ciencias de la Educación</i>
<b>Procedencia</b>	<i>Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión</i>
<b>Firma del experto</b>	
<b>Celular N°</b>	<i>958599998</i>
<b>Fecha</b>	<i>18/10/2025</i>

## FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

### I. DATOS GENERALES

<b>Nombre del instrumento</b>	<i>Cuestionario para evaluar la Percepción de la motivación académica.</i>
<b>Autora del instrumento</b>	<i>Bach. Lizbeth Natividad ROQUE CHUQUILLANQUI</i>
<b>Título del proyecto</b>	<i>Relación entre el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y la percepción de la motivación académica en los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública "Gananiel Blanco Murillo", Pasco – 2025.</i>

### II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

EVIDENCIAS	DESCRIPCIÓN	VALORACIÓN					
		5	4	3	2	1	0
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado.		X				
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables en una institución.	X					
3. Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.	X					
4. Organización	Existe una organización lógica.		X				
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.	X					
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar.		X				
7. Consistencia	Basado en aspectos teórico-científico.	X					
8. Coherencia	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.	X					
9. Metodología	La estrategia responde al propósito del diagnóstico	X					
10. Pertinencia	El instrumento es adecuado al tipo de investigación		X				

### III. PROMEDIO DE VALORACIÓN


80%

### IV. OPINIÓN DE APLICABILIDAD

(X) El instrumento de investigación es pertinente para ser aplicado en la investigación.

( ) El instrumento de investigación no es pertinente para ser aplicado en la investigación.

### V. DATOS DEL EXPERTO

<b>Nombres y apellidos</b>	<i>Mg. Max Danfer MARCELO DAMIAN</i>
<b>Documento de identidad</b>	<i>42182657</i>
<b>La mención del grado</b>	<i>Magister en Didáctica y Tecnología de la Información</i>
<b>Procedencia</b>	<i>Institución Educativa Emblemática "María Parado de Bellido"</i>
<b>Firma del experto</b>	
<b>Celular N°</b>	<i>943454669</i>
<b>Fecha</b>	<i>18/10/2025</i>

## FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

### I. DATOS GENERALES

<b>Nombre del instrumento</b>	<i>Cuestionario para evaluar la Percepción de la motivación académica.</i>
<b>Autora del instrumento</b>	<i>Bach. Lizabeth Natividad ROQUE CHUQUILLANQUI</i>
<b>Título del proyecto</b>	<i>Relación entre el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y la percepción de la motivación académica en los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública "Gamaniel Blanco Murillo", Pasco – 2025.</i>

### II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

EVIDENCIAS	DESCRIPCIÓN	VALORACIÓN					
		5	4	3	2	1	0
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado.		X				
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables en una institución.	X					
3. Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.	X					
4. Organización	Existe una organización lógica.	X					
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.		X				
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar.	X					
7. Consistencia	Basado en aspectos teórico-científico.	X					
8. Coherencia	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.		X				
9. Metodología	La estrategia responde al propósito del diagnóstico	X					
10. Pertinencia	El instrumento es adecuado al tipo de investigación	X					

### III. PROMEDIO DE VALORACIÓN

85%

### IV. OPINIÓN DE APLICABILIDAD

( X ) El instrumento de investigación es pertinente para ser aplicado en la investigación.

(   ) El instrumento de investigación no es pertinente para ser aplicado en la investigación.

### V. DATOS DEL EXPERTO

<b>Nombres y apellidos</b>	<i>Pit Frank ALANIA RICALDI</i>
<b>Documento de identidad</b>	<i>40573846</i>
<b>La mención del grado</b>	<i>Magister en Ingeniería de Sistemas y Computación</i>
<b>Procedencia</b>	<i>Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión</i>
<b>Firma del experto</b>	
<b>Celular N°</b>	<i>963640605</i>
<b>Fecha</b>	<i>18/10/2025</i>

## FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

### I. DATOS GENERALES

<b>Nombre del instrumento</b>	<i>Cuestionario para evaluar la Percepción de la motivación académica.</i>
<b>Autora del instrumento</b>	<i>Bach. Lizbeth Natividad ROQUE CHUQUILLANQUI</i>
<b>Título del proyecto</b>	<i>Relación entre el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y la percepción de la motivación académica en los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública "Gamaniel Blanco Murillo", Pasco – 2025.</i>

### II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

EVIDENCIAS	DESCRIPCIÓN	VALORACIÓN					
		5	4	3	2	1	0
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado.		X				
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables en una institución.	X					
3. Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.		X				
4. Organización	Existe una organización lógica.	X					
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.	X					
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar.	X					
7. Consistencia	Basado en aspectos teórico-científico.	X					
8. Coherencia	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.	X					
9. Metodología	La estrategia responde al propósito del diagnóstico	X					
10. Pertinencia	El instrumento es adecuado al tipo de investigación	X					

### III. PROMEDIO DE VALORACIÓN


90%

### IV. OPINIÓN DE APLICABILIDAD

(X) El instrumento de investigación es pertinente para ser aplicado en la investigación.

( ) El instrumento de investigación no es pertinente para ser aplicado en la investigación.

### V. DATOS DEL EXPERTO

<b>Nombres y apellidos</b>	<i>Dr. Fuster PALMA ALVINO</i>
<b>Documento de identidad</b>	<i>04081078</i>
<b>La mención del grado</b>	<i>Doctor en Ciencias de la Educación</i>
<b>Procedencia</b>	<i>Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión</i>
<b>Firma del experto</b>	
<b>Celular N°</b>	<i>958599998</i>
<b>Fecha</b>	<i>18/10/2025</i>

## Anexo D. Solicitud de aplicación de instrumento

ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA "GAMANIEL BLANCO MURILLO"	
MESA DE PARTES	
FECHA:	04 NOV 2025
N° REG:	2701
FOLIO:	12
PRIMA:	H.
HORA:	3:20

Cerro de Pasco, 04 de noviembre de 2025

Señor(a):  
HUGO TRINIDAD EGUSQUIZA  
Director del Instituto de Educación Superior Pedagógica Pública  
"Gamaniel Blanco Murillo"  
Presente.-

### ASUNTO: SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN PARA LA APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

De mi especial consideración:

Yo, Lizbeth Natividad ROQUE CHUQUILLANQUI, egresada de la Maestría de Docencia en el nivel superior de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, identificada con DNI N.º 44478356 me dirijo a usted con el debido respeto para solicitar la autorización correspondiente para la aplicación de los instrumentos de investigación en el marco del desarrollo de mi tesis de grado titulada:

**"RELACIÓN ENTRE EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TIC) Y LA PERCEPCIÓN DE LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA "GAMANIEL BLANCO MURILLO", PASCO – 2025**

La aplicación de dichos instrumentos se llevará a cabo en su prestigiosa institución educativa, observando los principios éticos de la investigación científica, asegurando la confidencialidad de la información y el uso exclusivo de los datos con fines académicos y estadísticos. Asimismo, los cuestionarios serán aplicados con el mayor respeto y responsabilidad hacia los participantes que serán los **estudiantes**.

Agradezco anticipadamente la atención que se digne brindar a la presente y quedo atento a las coordinaciones que se consideren pertinentes para la ejecución de esta actividad académica.

Sin otro particular, reitero a usted los sentimientos de mi especial consideración y estima.

Atentamente,



Lizbeth Natividad ROQUE CHUQUILLANQUI  
DNI: 44478356  
Egresado – Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión  
Cel.: 928851810  
Correo: elkatbe@gmail.com

## Anexo E. Base de datos

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W
1	ID	X1	X2	X3	X4	X5	X6	X7	X8	X9	X10	X11	X12	X13	X14	X15	X16	X17	X18	X19	X20	X21	X22
2	1	2	1	4	2	4	4	4	4	5	5	4	3	4	4	5	4	2	4	3	5	3	4
3	2	2	2	2	4	3	1	4	4	2	3	2	5	3	1	3	3	4	4	3	3	3	2
4	3	5	4	2	4	5	5	5	2	4	4	5	5	4	3	5	5	4	5	5	5	3	5
5	4	5	5	5	4	3	5	4	3	5	5	3	4	5	5	3	4	4	4	5	5	5	5
6	5	5	3	5	4	5	5	5	4	3	2	3	5	4	5	5	2	4	5	5	4	4	4
7	6	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	3	1	1	1	2	1	1
8	7	3	1	5	5	2	3	3	4	2	2	4	5	3	3	4	2	2	1	5	1	2	2
9	8	5	5	2	5	5	5	5	5	3	5	5	2	4	2	3	3	5	4	4	4	5	5
10	9	5	5	5	5	4	5	3	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	3	5	3
11	10	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1
12	11	5	4	3	5	4	5	1	4	4	4	4	1	3	5	3	5	4	4	3	3	3	3
13	12	3	5	5	1	2	3	2	4	4	2	4	2	3	4	4	4	3	3	4	3	4	5
14	13	1	1	1	1	1	2	4	2	2	1	3	1	1	2	1	2	2	1	1	1	2	1
15	14	4	4	4	3	2	2	4	3	4	5	3	3	1	2	1	3	2	3	4	2	4	3
16	15	3	5	5	5	5	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	4	5	5
17	16	1	4	1	2	2	4	3	5	3	3	3	2	4	3	5	4	5	2	2	5	2	2
18	17	3	3	2	4	5	3	4	5	2	3	4	1	3	2	4	2	3	5	5	3	4	4
19	18	4	2	3	1	5	3	1	2	5	2	3	1	2	1	2	1	2	2	3	1	3	4
20	19	4	3	3	4	2	3	2	3	4	3	5	4	4	4	2	5	4	4	2	2	5	4
21	20	4	4	4	5	5	3	4	3	2	4	4	4	2	4	4	5	4	4	4	4	3	3
22	21	4	3	2	1	5	2	4	2	3	1	2	3	1	1	2	3	2	3	1	4	3	5
23	22	2	5	2	1	3	2	2	5	3	4	4	2	4	4	3	4	4	3	3	3	3	2
24	23	4	3	1	4	2	1	2	1	2	1	4	2	1	1	1	1	1	3	2	4	2	1

## Anexo F. Fotografías



Dando instrucciones para la aplicación de los instrumentos de investigación a los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”



Dando instrucciones para la aplicación de los instrumentos de investigación a los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”



Aplicando los instrumentos de investigación a los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”



Aplicando los instrumentos de investigación a los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Gamaniel Blanco Murillo”