



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIDAD DE SEGUNDA ESPECIALIDAD



**COMPETENCIA DIGITAL Y APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN EL
CEBA JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI, HUAYOPATA, CUSCO 2023**

TESIS

PRESENTADA POR:

RICHARD PERALTA OVIEDO

PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE

**SEGUNDA ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN BÁSICA
ALTERNATIVA**

PUNO – PERÚ

2024



Reporte de similitud

NOMBRE DEL TRABAJO

**COMPETENCIA DIGITAL Y APRENDIZAJ
E AUTÓNOMO EN EL CEBA JOSÉ CARLO
S MARIÁTEGUI, HUAYOPATA, CUSCO 20
23**

AUTOR

RICHARD PERALTA OVIEDO

RECuento DE PALABRAS

22162 Words

RECuento DE CARACTERES

130534 Characters

RECuento DE PÁGINAS

121 Pages

TAMAÑO DEL ARCHIVO

4.5MB

FECHA DE ENTREGA

Apr 12, 2024 4:49 PM GMT-5

FECHA DEL INFORME

Apr 12, 2024 4:50 PM GMT-5

● 15% de similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base de datos.

- 12% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 11% Base de datos de trabajos entregados
- 4% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossref

● Excluir del Reporte de Similitud

- Material bibliográfico
- Material citado
- Material citado
- Coincidencia baja (menos de 10 palabras)



Firmado digitalmente por FLORES
ARONI Bertha Juana FAU
20145496170 soft
Motivo: Soy el autor del documento
Fecha: 12.04.2024 17:33:14 -05:00



Firmado digitalmente por ARIAS
HUACO Yannina Mitza FAU
20145496170 hard
Motivo: Soy el autor del documento
Fecha: 19.04.2024 11:55:30 -06:00

Resumen



DEDICATORIA

Con profundo cariño y gratitud, dedico este trabajo a mi amada madre Juliana y a mis queridos hermanos Ysmael, Roberto, Jimmy y Elsa. Vuestra constante presencia y apoyo ha sido el faro que me guía en cada paso de mi camino. Vuestra fortaleza y amor incondicional son el motor que impulsa mi esfuerzo y dedicación. En reconocimiento a vuestro amor y sacrificio, esta tesis es un tributo a la importancia de la familia y a la búsqueda constante de la excelencia en el aprendizaje autónomo.

Richard Peralta Oviedo



AGRADECIMIENTO

Expresar mi sincero agradecimiento a mi asesora de tesis, M.Sc Bertha Juana Flores Aroni, por su invaluable orientación y apoyo en este proceso de investigación. También quiero agradecer a mis docentes de la Universidad Nacional del Altiplano, Facultad de Ciencias de la Educación, Programa de Segunda Especialidad, por brindarme las herramientas y conocimientos necesarios para llevar a cabo este trabajo. Su guía y enseñanzas han sido fundamentales en mi formación académica.

Richard Peralta Oviedo



ÍNDICE GENERAL

Pág.

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTO

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE DE TABLAS

ÍNDICE DE ANEXOS

RESUMEN 11

ABSTRACT..... 12

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA..... 14

1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA 16

1.2.1. Problema general..... 16

1.2.2. Problemas específicos 16

1.3. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN..... 17

1.3.1. Hipótesis general 17

1.3.2. Hipótesis específicas 17

1.4. JUSTIFICACIÓN 17

1.4.1. Justificación teórica..... 17

1.4.2. Justificación práctica 18



1.4.3. Justificación metodológica.....	18
1.4.4. Justificación social	19
1.5. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	19
1.5.1. Objetivo general	19
1.5.2. Objetivos específicos	19

CAPÍTULO II

REVISIÓN DE LITERATURA

2.1. ANTECEDENTES.....	21
2.1.1. Antecedentes internacionales	21
2.1.2. Antecedentes nacionales	25
2.2. MARCO TEÓRICO	28
2.2.1. Definición de la competencia digital	28
2.2.2. Dimensiones de la competencia digital.....	29
2.2.2.1. Uso y navegación tecnológica responsable.....	29
2.2.2.2. Uso responsable de la tecnología	30
2.2.2.3. Habilidades digitales para el aprendizaje.....	31
2.2.3. Teorías de la competencia digital.....	32
2.2.3.1. El marco Europeo DigComp	33
2.2.3.2. La Teoría TPACK	35
2.2.4. Aprendizaje Autónomo	36
2.2.5. Dimensiones del Aprendizaje Autónomo	37
2.2.5.1. Definición y planificación de metas.....	38



2.2.5.2. Automotivación y Autorregulación.....	39
2.2.5.3. Gestión del proceso de aprendizaje	41
2.2.6. Fundamentos teóricos del aprendizaje autónomo	42
2.2.6.1. Perspectiva constructivista en el aprendizaje autónomo	42
2.2.6.2. La teoría de la autodeterminación en el aprendizaje autónomo .	43
2.2.6.3. La teoría del andamiaje en el aprendizaje autónomo	44

CAPÍTULO III

MATERIALES Y MÉTODOS

3.1. UBICACIÓN GEOGRÁFICA DEL ESTUDIO	46
3.2. PERIODO DE DURACIÓN DEL ESTUDIO	46
3.3. PROCEDENCIA DEL MATERIAL UTILIZADO.....	47
3.4. POBLACIÓN Y MUESTRA DEL ESTUDIO	54
3.4.1. Población.....	54
3.4.2. Muestra.....	55
3.5. DISEÑO ESTADÍSTICO	56
3.5.1. Enfoque cuantitativo	56
3.5.2. Tipo de Investigación.....	57
3.5.3. Nivel de Investigación	58
3.5.4. Diseño de Investigación	59
3.5.5. Método de investigación	60
3.6. PROCEDIMIENTOS	61
3.7. VARIABLES	63



3.8. ANÁLISIS DE RESULTADOS 65

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. RESULTADOS DESCRIPTIVOS 68

4.2. RESULTADOS INFERENCIALES 73

4.3. DISCUSION DE RESULTADOS..... 79

V. CONCLUSIONES 86

VI. RECOMENDACIONES 88

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 90

ANEXOS..... 102

ÁREA: Gestión curricular

TEMA: Currículo y aprendizaje

Fecha de sustentación: 19 de abril del 2024



ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1 Estudiantes del CEBA José Carlos Mariátegui, ciclo avanzado.....	55
Tabla 2 Muestra de estudiantes del CEBA José Carlos Mariátegui	56
Tabla 3 Baremo de la variable Competencia digital y sus tres dimensiones	66
Tabla 4 Baremo de la variable aprendizaje autónomo y sus tres dimensiones	66
Tabla 5 Competencia digital y aprendizaje autónomo.....	68
Tabla 6 Competencia digital y definición y planificación de metas	69
Tabla 7 Competencia digital y automotivación y autorregulación	70
Tabla 8 Competencia digital y gestión del proceso de aprendizaje	71
Tabla 9 Habilidades Digitales para el aprendizaje y gestión del proceso de aprendizaje	72
Tabla 10 Pruebas de normalidad.....	73
Tabla 11 Correlación de la competencia digital y aprendizaje autónomo	75
Tabla 12 Correlación de la competencia digital y definición y planificación de metas	76
Tabla 13 Correlación de la competencia digital y automotivación y autorregulación	77
Tabla 14 Correlación de la competencia digital y gestión del proceso de aprendizaje	78



ÍNDICE DE ANEXOS

	Pág.
ANEXO 1 Instrumentos.....	103
ANEXO 2 Fichas de validación de instrumentos	109
ANEXO 3 Data para la confiabilidad	115
ANEXO 4 Data recogida de la muestra.....	116



RESUMEN

La investigación realizada en el CEBA José Carlos Mariátegui en Huayopata, Cusco, durante el año 2023, abordó la relación entre la competencia digital y el aprendizaje autónomo en los estudiantes. La metodología adoptada se basó en un enfoque cuantitativo respaldado por un diseño correlacional y un método hipotético-deductivo. Dos instrumentos fueron empleados para la recopilación de datos: cuestionarios con escalas tipo Likert, cada uno compuesto por 36 ítems validados y con alta confiabilidad. Los resultados obtenidos revelaron hallazgos significativos, destacándose una correlación positiva fuerte ($\rho = 0.834$, $p = 0.000$) entre la competencia digital y el aprendizaje autónomo. Adicionalmente, se identificaron correlaciones positivas significativas entre la competencia digital y aspectos específicos del aprendizaje autónomo, tales como la definición y planificación de metas ($r = 0.769$, $p = 0.000$), la automotivación y autorregulación ($r = 0.795$, $p = 0.000$), así como la gestión del proceso de aprendizaje ($r = 0.800$, $p = 0.000$). Se subraya también la fuerte correlación entre las habilidades digitales para el aprendizaje y la gestión del proceso de aprendizaje ($r = 0.830$, $p = 0.000$). En síntesis, estos resultados respaldan la hipótesis planteada, evidenciando que la competencia digital guarda una relación positiva con diversas dimensiones del aprendizaje autónomo. Estos hallazgos poseen implicaciones sustanciales para la formulación de estrategias educativas en el ámbito de este contexto educativo específico.

Palabras claves: Aprendizaje autónomo, Autorregulación, Automotivación, Competencia digital, Gestión del proceso de aprendizaje.



ABSTRACT

In the course of the research conducted at CEBA José Carlos Mariátegui in Huayopata, Cusco, during the year 2023, the investigation delved into the relationship between digital competence and autonomous learning in students. The adopted methodology was grounded in a quantitative approach, supported by a correlational design and a hypothetical-deductive method. Two instruments were employed for data collection: questionnaires with Likert scale formats, each comprising 36 validated items with high reliability. The results obtained revealed significant findings, highlighting a strong positive correlation ($\rho = 0.834$, $p = 0.000$) between digital competence and autonomous learning. Additionally, meaningful positive correlations were identified between digital competence and specific aspects of autonomous learning, such as goal definition and planning ($r = 0.769$, $p = 0.000$), self-motivation and self-regulation ($r = 0.795$, $p = 0.000$), as well as the management of the learning process ($r = 0.800$, $p = 0.000$). It is noteworthy the strong correlation between digital skills for learning and the management of the learning process ($r = 0.830$, $p = 0.000$). In summary, these results support the proposed hypothesis, demonstrating that digital competence is positively associated with various dimensions of autonomous learning. These findings carry significant implications for the formulation of educational strategies within the scope of this specific educational context.

Keywords: Autonomous learning, Self-regulation, Self-motivation, Digital competence, Learning process management.



CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

En el marco de la facultad de Ciencias de la Educación, esta investigación se estructura siguiendo una metodología que abarca diversos capítulos, cada uno destinado a aspectos específicos del estudio. En el Capítulo I, se presenta el planteamiento del problema, formulación que incluye tanto el problema general como los problemas específicos. Además, se exponen las hipótesis de investigación, tanto la general como las específicas, junto con la justificación y los objetivos, comprendiendo tanto los generales como los específicos.

El Capítulo II se dedica a la revisión de la literatura, explorando antecedentes internacionales y nacionales, y estructurando el marco teórico y conceptual que sustentará la investigación.

El Capítulo III aborda los materiales y métodos, detallando la ubicación geográfica, el periodo de duración, la procedencia del material utilizado, la población y muestra, el diseño estadístico, el procedimiento, las variables y el análisis de los resultados.

En el Capítulo IV, denominado "Resultados y Discusión", se presentan los hallazgos obtenidos por objetivos específicos y el objetivo general. Posteriormente, se lleva a cabo la discusión de estos resultados.

El quinto capítulo consta de las conclusiones a las que se llegó tras finalizar la investigación, mientras que el sexto corresponde a las recomendaciones derivadas de los resultados obtenidos.



En el séptimo capítulo, se encuentran las referencias bibliográficas utilizadas durante la investigación, respaldando académicamente los hallazgos presentados.

Finalmente, los anexos del estudio se presentan en el último capítulo, brindando detalles adicionales, instrumentos utilizados y cualquier material complementario necesario para la comprensión integral de la investigación.

Este trabajo se alinea con los estándares académicos establecidos por la facultad para el desarrollo de la investigación. La temática central de este estudio se centra en la determinación del grado de relación entre la competencia digital y el aprendizaje autónomo en los estudiantes del CEBA José Carlos Mariátegui en Huayopata, Cusco, durante el año 2023.

Esta investigación se sustenta en la necesidad de comprender la posible relación entre la competencia digital y el aprendizaje autónomo, aportando al conocimiento en los campos de la educación, la pedagogía y la tecnología educativa. Además, busca proporcionar información valiosa a docentes, autoridades educativas y la sociedad en general, destacando la importancia de abordar estos aspectos en el contexto específico del CEBA.

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La competencia digital ha emergido como una habilidad crucial en la sociedad contemporánea, donde las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han transformado la forma en que interactuamos con la información a nivel global (Sánchez Leyton & Zaraff López, 2019). Sin embargo, existe una brecha evidente entre el reconocimiento de la importancia de la competencia digital y su aplicación efectiva en entornos educativos a nivel mundial (UNESCO, 2020). Esta discrepancia plantea interrogantes sobre cómo maximizar las oportunidades de las TIC en la educación y



equipar adecuadamente a los estudiantes para desenvolverse en un entorno digital en constante evolución.

A pesar de la conciencia sobre la importancia de la competencia digital, su implementación se ve limitada por diversos elementos, desde la escasez de recursos tecnológicos hasta la necesidad de capacitar a los educadores en la enseñanza de destrezas digitales relevantes. Paralelamente, el aprendizaje autónomo ha surgido como un componente crucial en la educación del siglo XXI, capacitando a los estudiantes para asumir la responsabilidad de su propio proceso educativo (Arévalo Gómez et al., 2023). Aunque el aprendizaje autónomo cultiva habilidades de autogestión y resiliencia, su implementación enfrenta desafíos debido a la falta de formación de los docentes en la integración efectiva de las TIC en el aula (Morales-Carrero, 2020).

En América Latina, la dinámica en torno a la competencia digital y el aprendizaje autónomo presenta desafíos sustanciales, como se evidencia en la falta del nivel básico requerido de competencia digital por más del 50% de los estudiantes de nivel secundario, según datos de la CEPAL (2018). Esta disparidad entre la necesidad de desarrollar habilidades digitales y su implementación destaca la urgencia de abordar estos problemas, considerando factores como la disponibilidad de recursos tecnológicos y el acceso a la conectividad (Fernández Morales et al., 2021).

En el contexto peruano, se revela una problemática crítica en la intersección entre la competencia digital y el aprendizaje autónomo, especialmente entre los estudiantes de Educación Básica Alternativa (EBA), quienes carecen de habilidades digitales básicas (Rodríguez et al., 2017). Esta carencia no solo obstaculiza su participación plena en una sociedad digitalizada, sino que también limita su acceso a oportunidades educativas y laborales en un entorno tecnológico en constante evolución.



La falta de integración de las TIC en las aulas no solo impacta la promoción del aprendizaje autónomo, sino que también afecta directamente la capacidad de los estudiantes para desarrollar competencias fundamentales para su independencia académica y preparación futura (Estupiñán Díaz, 2020).

La falta de competencia digital entre los estudiantes de EBA en Cusco no solo limita su desenvolvimiento en entornos digitales, sino que también impacta negativamente en su capacidad para buscar información, comunicarse y resolver problemas en un mundo interconectado y tecnológicamente avanzado (Cabero Almenara & Palacios Rodríguez, 2021).

1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.2.1. Problema general

¿Qué nivel de relación existe entre la competencia digital y el aprendizaje autónomo en los estudiantes del CEBA José Carlos Mariátegui en Huayopata, Cusco, en el año 2023?

1.2.2. Problemas específicos

- a) ¿Qué nivel de relación existe entre la competencia digital y la definición y planificación de metas en los estudiantes del CEBA José Carlos Mariátegui en Huayopata, Cusco, en el año 2023?
- b) ¿Qué nivel de relación existe entre la competencia digital y la automotivación y autorregulación de los estudiantes del CEBA José Carlos Mariátegui en Huayopata, Cusco, en el año 2023?



- c) ¿Qué nivel de relación existe entre las habilidades digitales para el aprendizaje y la gestión del proceso de aprendizaje de los estudiantes del CEBA José Carlos Mariátegui en Huayopata, Cusco, en el año 2023?

1.3. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

1.3.1. Hipótesis general

Existe una relación significativa entre la competencia digital y el aprendizaje autónomo en los estudiantes del CEBA José Carlos Mariátegui en Huayopata, Cusco, en el año 2023.

1.3.2. Hipótesis específicas

- a) Existe una relación significativa entre la competencia digital y la definición y planificación de metas en los estudiantes del CEBA José Carlos Mariátegui en Huayopata, Cusco, durante el año 2023.
- b) Existe una relación significativa entre la competencia digital y la automotivación y autorregulación de los estudiantes del CEBA José Carlos Mariátegui en Huayopata, Cusco, durante el año 2023.
- c) Existe una relación significativa entre la competencia digital y la gestión del proceso de aprendizaje en los estudiantes del CEBA José Carlos Mariátegui en Huayopata, Cusco, durante el año 2023.

1.4. JUSTIFICACIÓN

1.4.1. Justificación teórica

En el aspecto teórico, esta investigación busca enriquecer el corpus de conocimiento en el entorno de la educación, la pedagogía y la tecnología



educativa. La relación entre la competencia digital y el aprendizaje autónomo es un tema emergente que aún requiere una mayor comprensión y análisis en contextos específicos (Huillca Kana, 2021). La exploración detallada de esta interacción en el entorno del CEBA José Carlos Mariátegui contribuirá a la construcción y validación de teorías que puedan guiar prácticas pedagógicas más positivas y adaptadas a las necesidades cambiantes de los alumnos en la era digital.

1.4.2. Justificación práctica

En un sentido práctico, esta investigación tiene el potencial de informar directamente a los educadores y autoridades educativas del CEBA. Al comprender cómo la competencia digital y el aprendizaje autónomo se manifiestan en este contexto específico, se podrán diseñar estrategias y enfoques pedagógicos que atiendan a las necesidades y características particulares de los estudiantes (Arévalo Gómez et al., 2023). Los resultados obtenidos podrán guiar el desarrollo de programas de formación docente y políticas educativas que fomenten el desarrollo general de las destrezas digitales y la autonomía de los estudiantes.

1.4.3. Justificación metodológica

Desde una perspectiva metodológica, esta investigación aborda un enfoque multidisciplinario que integra conceptos de competencia digital, aprendizaje autónomo, educación alternativa y tecnología educativa. La combinación de distintas técnicas de recolección y análisis de datos, como encuestas y entrevistas, permitirá una comprensión más completa de cómo estos elementos interactúan y se influyen mutuamente en el contexto específico del CEBA José Carlos Mariátegui. La metodología utilizada contribuirá a una aproximación holística y rigurosa a la problemática investigada.



1.4.4. Justificación social

A nivel social, la notabilidad de esta investigación permanece en su aportación al desarrollo de individuos preparados para un entorno digital en frecuente evolución. Al mejorar las habilidades de competencia digital y aprendizaje autónomo, se empodera a los estudiantes para enfrentar los retos y oportunidades de la era tecnológica (Navarro Morales & Lamadrid Ospina, 2021). Esto no solo tiene impactos individuales, sino que también puede influir en el desarrollo de comunidades más informadas, participativas y capacitadas para afrontar desafíos globales.

1.5. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

1.5.1. Objetivo general

Determinar el grado de relación entre la competencia digital y el aprendizaje autónomo en los estudiantes del CEBA José Carlos Mariátegui en Huayopata, Cusco, durante el año 2023.

1.5.2. Objetivos específicos

- a) Evaluar el grado de relación existente entre la competencia digital y la definición y planificación de metas en los estudiantes del CEBA José Carlos Mariátegui en Huayopata, Cusco, durante el año 2023
- b) Evaluar el nivel de relación existente entre la competencia digital, la definición y planificación de metas, y la automotivación y autorregulación de los estudiantes del CEBA José Carlos Mariátegui en Huayopata, Cusco, durante el año 2023.



- c) Evaluar la relación existente entre las habilidades digitales para el aprendizaje y la gestión del proceso de aprendizaje de los estudiantes del CEBA José Carlos Mariátegui en Huayopata, Cusco, durante el año 2023.



CAPÍTULO II

REVISIÓN DE LITERATURA

2.1. ANTECEDENTES

2.1.1. Antecedentes internacionales

Esta investigación, liderada por Marin-Marin et al. (2022), se propuso evaluar la competencia digital de creación de contenidos en 667 estudiantes universitarios en México. Mediante un cuestionario adaptado del Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017), se exploró la relación entre la actitud 2.0 y la creación de contenidos digitales. Los resultados arrojaron que los estudiantes mantenían un nivel entre básico e intermedio bajo en cuatro componentes, mientras que sus actitudes correlacionaron moderadamente con la creación de contenidos. En el análisis de correlación de Pearson, se encontraron cifras específicas que evidencian estas relaciones: la correlación fue de $r = 0.59$ para el desarrollo de contenidos digitales, $r = 0.54$ para la reelaboración de contenidos digitales, $r = 0.55$ para derechos de autor y licencias, y $r = 0.70$ para programación. Estas cifras destacan la conexión positiva y moderada entre las actitudes digitales de los estudiantes y el desarrollo de competencias en creación de contenidos digitales. La metodología adoptada fue de diseño cuantitativo descriptivo, donde se aplicaron estadísticas descriptivas e inferenciales. Se consideró un diseño correlacional para agrupar competencias específicas basándose en relaciones entre ellas. La población de estudio fue una muestra por conveniencia de 667 estudiantes de 18 licenciaturas de una universidad en el sureste mexicano.



El estudio de Moreno-Guerrero et al. (2021) se centra en la relación entre la competencia digital docente y el uso de realidad aumentada en la enseñanza de ciencias en Educación Secundaria Obligatoria. La competencia digital es esencial para la eficacia educativa, y la realidad aumentada se considera una herramienta didáctica potente en el ámbito científico. El objetivo es analizar la incidencia de la competencia digital en el uso de realidad aumentada en clases de ciencias. La metodología es cuantitativa, no experimental, descriptiva, correlacional y predictiva, con una población de 2348 docentes en Andalucía, España. Los resultados revelan que el 60.35% de los participantes ha utilizado la realidad aumentada, destacando su interés para los docentes. Los docentes que emplean la realidad aumentada presentan un nivel medio de competencia digital, y hay una correlación significativa entre el uso de la realidad aumentada y las dimensiones de la competencia digital. Se concluye que los docentes que utilizan esta tecnología exhiben un mayor nivel de competencia digital. La metodología destaca por su rigurosidad en el diseño del cuestionario, validado mediante técnicas como Delphi y análisis factorial exploratorio. La población de estudio es representativa, utilizando un muestreo no probabilístico por conveniencia (Moreno-Guerrero et al., 2021).

En el estudio de Khulaifiyah et al. (2023) sobre estudiantes de nivel terciario, se exploró la relación entre el aprendizaje sincrónico y autónomo. El objetivo fue determinar si el aprendizaje sincrónico de los estudiantes correlacionaba significativamente con su capacidad de aprendizaje autónomo. Se adoptó un enfoque cuantitativo con un diseño de exploración secuencial, involucrando a 100 participantes, principalmente estudiantes de educación en lengua inglesa, que experimentaron el aprendizaje sincrónico. Se utilizó un



cuestionario de 15 ítems que abordaba aspectos intensivos del aprendizaje durante el aprendizaje sincrónico. Los resultados revelaron una correlación positiva estadísticamente significativa entre el aprendizaje sincrónico y el aprendizaje autónomo, con un valor de significancia (sig) de 0.030, menor que el nivel preestablecido de 0.05. Se observó un valor t positivo, indicando que el aprendizaje sincrónico no solo afecta significativamente al aprendizaje autónomo, sino que también lo mejora. Estos hallazgos sugieren que el aprendizaje sincrónico tiene un impacto positivo en el fomento de las habilidades de aprendizaje autónomo. La conexión identificada destaca la importancia de integrar estrategias de aprendizaje sincrónico que fortalezcan estas habilidades, proporcionando una perspectiva valiosa para la planificación educativa. Se destaca la necesidad de investigaciones futuras para explorar más a fondo los factores subyacentes de esta correlación positiva (Khulaifiyah et al., 2023).

La investigación de Pratiwi & Waluyo (2023) se centra en evaluar la autonomía estudiantil en aulas virtuales de inglés en la educación superior mediante la integración de tecnologías digitales. Con un diseño cuasiexperimental y una muestra de 48 estudiantes de tecnología mecánica ferroviaria, se implementó un cambio pedagógico hacia un modelo más autónomo, utilizando plataformas digitales. Los resultados indicaron niveles significativos de autonomía estudiantil en habilidades de escucha, estructura y lectura, respaldando la efectividad de las clases digitales en comparación con las tradicionales. Se propuso un modelo de aprendizaje que integra tecnologías digitales y conceptos de aprendizaje autónomo para mejorar los resultados educativos. Las correlaciones demostraron una conexión positiva significativa entre la autonomía del estudiante y sus habilidades en escucha ($r = 0,62$), estructura ($r = 0,58$) y



lectura ($r = 0,56$). Este estudio ofrece una comprensión detallada de la importancia de adoptar modelos innovadores para mejorar los resultados de los estudiantes en entornos virtuales de aprendizaje.

La investigación de Maliza Muñoz (2023) sobre el impacto de Moodle en el aprendizaje autónomo destaca correlaciones significativas. El estudio, realizado en la Unidad Educativa Rey David, Babahoyo, tiene como objetivo determinar la influencia de Moodle en el aprendizaje autónomo de estudiantes de bachillerato. Con enfoque mixto, el diseño no experimental abarcó encuestas a estudiantes y padres de familia, con una muestra de 76 de 177 estudiantes. Los resultados indican mejoras notables en varias dimensiones del aprendizaje autónomo con el uso de Moodle, siendo la correlación general con la plataforma de 0.770. Se destacan correlaciones importantes en dimensiones específicas, como responsabilidad (0.634) y autorregulación (0.627). Las dificultades docentes al usar Moodle, vinculadas a acceso, dominio tecnológico y planificación, se correlacionan con mejoras en el aprendizaje autónomo, resaltando la necesidad de superar obstáculos para maximizar los beneficios. La percepción de los padres muestra un 89.4% de confianza en que Moodle mejora la participación, responsabilidad y autorregulación de los estudiantes, respaldando la importancia de la participación de los padres en el proceso educativo. El análisis de calificaciones evidencia un impacto positivo de Moodle en el rendimiento académico, respaldando la idea de su contribución al desarrollo de habilidades autónomas y al mejor desempeño académico.



2.1.2. Antecedentes nacionales

La investigación de Melgarejo-Alcántara et al. (2021) en un centro de educación superior de Lima buscó explorar la relación entre el aprendizaje autónomo y la utilización de recursos educativos digitales en estudiantes universitarios del primer ciclo. Empleando una metodología básica, con un diseño no experimental y descriptivo correlacional, se encuestó a una población censal de 90 estudiantes del primer ciclo. Los resultados revelaron una correlación directa alta ($r = 0,750$) entre el aprendizaje autónomo y los recursos educativos digitales, siendo significativa tanto en las dimensiones técnicas como pedagógicas de estos recursos. La correlación identificada fue de 0,750, indicando una relación moderada positiva entre el aprendizaje autónomo y los recursos educativos digitales. En conclusión, se destaca una correlación positiva moderada (0,750) entre el aprendizaje autónomo y los recursos educativos digitales, tanto en las dimensiones técnicas como pedagógicas, en estudiantes universitarios del primer ciclo.

La investigación de León Lizárraga et al. (2022) sobre competencia digital en estudiantes universitarios se enfocó en las áreas de comunicación y creación de contenido en espacios virtuales. Con un enfoque cuantitativo y alcance correlacional, se evaluó la percepción de 114 estudiantes de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora. Los resultados indicaron niveles intermedios de competencia digital, con correlaciones escasas o nulas entre las dimensiones de comunicación y creación de contenido. La población estudiantil se percibió mayoritariamente en un nivel intermedio en ambas áreas, con diferencias en actividades específicas. La correlación entre las dos áreas fue baja, sugiriendo que el desempeño en una no predecía necesariamente el desempeño en



la otra. En conclusión, se destaca la necesidad de abordar la competencia digital en estudiantes universitarios, proponiendo futuras investigaciones con muestras más amplias y estrategias educativas adaptadas a las necesidades identificadas.

El estudio de Rojas Eccoña et al. (2023) exploró la relación entre los estilos de aprendizaje y la competencia digital en estudiantes de Enfermería en una universidad pública de Cusco que participaron en modalidad híbrida en 2022. Con una metodología cuantitativa descriptivo-correlacional y un diseño transversal no experimental, la muestra de 210 alumnos se seleccionó mediante muestreo probabilístico aleatorio simple. Los resultados indicaron que el 47.1% tenía un estilo de aprendizaje reflexivo de nivel moderado, y el 39% mostró competencia digital de nivel medio. No se encontró una relación significativa entre los estilos de aprendizaje y la competencia digital ($p > 0.05$), aunque se identificaron correlaciones específicas mediante el coeficiente de correlación de Pearson. La correlación entre el estilo reflexivo y pragmático fue -0.025 ($p=0.716$), indicando una relación no significativa. Otras correlaciones entre estilos de aprendizaje y competencia digital también resultaron no significativas, aunque se observó una relación significativa entre la competencia digital y la procedencia de los estudiantes ($p=0.046$). Sin embargo, todos los valores de correlación fueron mayores que 0.05 , indicando la ausencia de relación significativa.

La investigación de Cosi Cruz et al. (2020) aborda la relación crucial entre la cultura digital y el aprendizaje autónomo en estudiantes de los primeros años de una universidad privada de Lima, especialmente en el contexto del cambio educativo durante la pandemia de COVID-19 en 2020. Utilizando un método hipotético-deductivo y un diseño no experimental correlacional, la muestra de 352 estudiantes se seleccionó probabilísticamente. Se emplearon dos instrumentos de



evaluación, el Inventario de Cultura Digital de Marina Kriscautzky y el Cuestionario de Aprendizaje Autónomo de Mercedes López-Aguado, ambos con niveles adecuados de confiabilidad y validez. Los resultados estadísticos indicaron que la cultura digital y el aprendizaje autónomo se sitúan principalmente en niveles medios, con una correlación significativa y positiva entre ambas variables ($r = 0,83$), indicando una fuerte relación. Además, se encontraron correlaciones significativas entre las diversas dimensiones de la cultura digital y del aprendizaje autónomo, destacando la importancia de integrar estas dimensiones para mejorar la educación en un entorno cada vez más digitalizado.

Gonzales Liendo (2022) investigó la relación entre competencias digitales y aprendizaje autónomo en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa privada en Lima durante el 2021. Utilizando un enfoque básico y un diseño no experimental correlacional, la muestra de 90 estudiantes se seleccionó mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Se aplicaron dos cuestionarios tipo Likert para medir competencias digitales y aprendizaje autónomo, validados por juicio de expertos y evaluados en cuanto a confiabilidad con el coeficiente alfa de Cronbach. Los resultados revelaron una correlación directa, alta y significativa ($r=0.843$) entre competencias digitales y aprendizaje autónomo, respaldando la existencia de una relación positiva y significativa. Las hipótesis específicas también fueron respaldadas, mostrando relaciones significativas entre competencias digitales y diversas dimensiones del aprendizaje autónomo.

El estudio liderado por Matta Huerta et al. (2023) examina la relación entre el aprendizaje autónomo y los recursos educativos digitales en estudiantes del I ciclo de una universidad privada en Lima. Utilizando un enfoque cuantitativo con



un diseño no experimental descriptivo y correlacional, la muestra de 90 estudiantes fue evaluada mediante cuestionarios específicos para medir el aprendizaje autónomo y los recursos educativos digitales. Los resultados destacan un coeficiente de correlación de Spearman de 0.545 entre el aprendizaje autónomo y los recursos educativos digitales, con coeficientes específicos para recursos digitales técnicos (0.493) y pedagógicos (0.555), ambos significativos ($p=0.000$). Concluyentemente, se establece una relación directa y moderada del 54.5% entre los recursos educativos digitales y el aprendizaje autónomo, respaldando la importancia de la integración efectiva de estos recursos para un aprendizaje autónomo más eficiente en el contexto educativo analizado.

2.2. MARCO TEÓRICO

2.2.1. Definición de la competencia digital

La Competencia Digital, en la actualidad, representa un conjunto esencial de habilidades para una participación efectiva en el entorno digital. Este conjunto de destrezas va más allá de la simple operación de dispositivos y herramientas tecnológicas, abarcando la competencia integral en el manejo de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en diversos contextos (Silva Monsalve et al., 2021). Dada su naturaleza multidimensional, la Competencia Digital engloba habilidades interrelacionadas que capacitan a las personas para desenvolverse y prosperar en la sociedad digital contemporánea.

La Competencia Digital implica no solo la habilidad para operar dispositivos y aplicaciones tecnológicas de manera segura, desde la navegación en internet hasta el uso de software, sino también una comprensión crítica de la investigación en línea (Nestares, 2022). Un aspecto crucial es la capacidad para



evaluar y analizar la información disponible en línea, destacando la importancia de discernir entre fuentes confiables y contenido inexacto o engañoso en un entorno saturado de información (Llorente Cejudo et al., 2021). Esta comprensión crítica es esencial para la toma de decisiones informadas y la participación en debates respaldados por evidencia.

Además, la Competencia Digital aborda la responsabilidad en el uso de la tecnología, involucrando el reconocimiento de los riesgos asociados al mundo digital, como la privacidad y la seguridad en línea. Individuos competentes digitalmente son conscientes de cómo proteger sus datos personales, identificar amenazas cibernéticas y tomar medidas para evitar ser víctimas de estafas o ataques en línea (Maqsood & Chiasson, 2021). Esta dimensión se vincula con la ética en el uso de la tecnología y el respeto por los demás en el entorno digital.

Finalmente, la Competencia Digital incluye la capacidad para aplicar conocimientos digitales en la resolución de problemas y la toma de decisiones. En un mundo donde la tecnología evoluciona constantemente, la habilidad de adaptarse y utilizar herramientas digitales para abordar desafíos cotidianos es esencial (Sanchez Vera, 2021). Esto implica desde buscar información relevante en línea hasta emplear aplicaciones y plataformas digitales para resolver problemas específicos (Martínez Bravo et al., 2021).

2.2.2. Dimensiones de la competencia digital

2.2.2.1. Uso y navegación tecnológica responsable

La dimensión de uso y navegación tecnológica responsable no solo constituye un pilar fundamental en la Competencia Digital, sino que



se erige como un elemento imprescindible en la sociedad contemporánea. Va más allá de la mera operación de dispositivos, implicando la habilidad hábil y destreza en el manejo de una variada gama de herramientas tecnológicas y plataformas en línea. Este dominio no solo incluye la navegación eficiente por Internet, sino también el acceso efectivo a información pertinente, la utilización eficaz de motores de búsqueda y la exploración profunda de recursos digitales diversos (Albarracín Villamizar et al., 2020).

La competencia en el uso responsable de tecnologías digitales también está intrínsecamente vinculada con la capacidad de preservar la privacidad y seguridad en línea. Aspectos clave de esta dimensión incluyen la comprensión detallada de la configuración de privacidad en plataformas y redes sociales, así como la utilización de contraseñas seguras (NóBILE, 2023). El conocimiento proactivo de peligros en línea, como el ciberacoso y el fraude, no solo contribuye a una experiencia digital más segura y protegida, sino que también posiciona a los individuos como agentes conscientes y responsables en el entorno digital.

2.2.2.2. Uso responsable de la tecnología

El uso responsable de la tecnología es la necesidad imperante de que los individuos utilicen la tecnología de manera ética y consciente, sino que resalta la trascendencia de este comportamiento en la dinámica social contemporánea. Esto implica tomar decisiones informadas sobre la interacción en línea, considerando tanto los impactos personales como sociales de esas acciones. Un aspecto crucial es la capacidad de evaluar



críticamente la información en línea antes de compartirla o confiar en ella (Rizo Rodríguez, 2020). En un contexto donde la desinformación y la información errónea en línea son desafíos crecientes, la competencia digital se revela como la capacidad de distinguir información precisa y confiable de aquella que no lo es, contribuyendo así a una sociedad digital más informada y cohesionada.

El uso responsable de la tecnología también se vincula estrechamente con la gestión saludable del tiempo en línea y la adopción de prácticas digitales que promuevan el bienestar mental (Acevedo Madrid & Piñeros Parrado, 2023). Con la creciente dependencia tecnológica y el tiempo extenso en línea, la habilidad de equilibrar el tiempo dedicado a la tecnología con otras actividades y responsabilidades se vuelve crucial para el desarrollo de un estilo de vida equilibrado y sostenible.

2.2.2.3. Habilidades digitales para el aprendizaje

Las habilidades digitales se definen como el cimiento mismo para el desarrollo continuo en un entorno educativo cada vez más digitalizado. Se concentra en comprender cómo las tecnologías digitales no solo facilitan el aprendizaje, sino que potencian el desarrollo integral de habilidades y conocimientos. Implica la habilidad de utilizar herramientas y recursos digitales para expandir el conocimiento, adquirir nuevas habilidades y participar de manera activa en experiencias educativas en línea (Pizarro Tapia, 2019).

En un panorama educativo donde la modalidad en línea ha adquirido una prominencia cada vez mayor, esta dimensión cobra una



relevancia aún más significativa. El acceso a la educación en línea, tutoriales, herramientas educativas y bibliotecas digitales se considera no solo integral sino indispensable para el proceso de aprendizaje. La habilidad de buscar información relevante y confiable en línea, así como de participar de manera efectiva en entornos de aprendizaje colaborativos en línea, se destaca como fundamental para la formación de individuos capaces y adaptables (Castro Morantes, 2019). Además, la capacidad de comunicarse de manera efectiva con docentes y compañeros a través de medios digitales, permitiendo una interacción más fluida y continua, se revela esencial, especialmente en situaciones donde el aprendizaje es virtual (Ochoa López, 2021). En consecuencia, la competencia digital no solo se presenta como una destreza individual, sino como un catalizador clave para la evolución y el enriquecimiento del entorno educativo en la era digital.

2.2.3. Teorías de la competencia digital

El Marco Europeo DigComp proporciona un enfoque estructurado para comprender y desarrollar la competencia digital. Al dividirla en áreas temáticas específicas, como: información y datos, y comunicación y colaboración, el marco brinda una guía de habilidades para la mejora de estas habilidades en diversas situaciones y contextos (Martínez Bravo et al., 2021).

Por otro lado, la Teoría TPACK enfatiza la importancia de la intersección entre la comprensión de la tecnología, pedagógica y del tema en la educación. Los profesores deben ser competentes no solo en el empleo de la tecnología, igualmente en su integración efectiva en el desarrollo de enseñanza y aprendizaje.



Esta teoría es relevante para la competencia digital, ya que reconoce que la habilidad de utilizar la tecnología no es suficiente; es crucial comprender cómo utilizarla para mejorar la educación y el aprendizaje (Gómez-Trigueros, 2023).

2.2.3.1. El marco Europeo DigComp

El Marco Europeo para la competencia digital (DigComp) es un guía de la Comisión Europea que nace en contestación a la creciente obligación de definir y comprender la competencia digital en la sociedad moderna. La era digital ha transformado profundamente la forma en que vivimos, trabajamos, aprendemos y nos comunicamos. Estando en esta situación, el DigComp se muestra como un instrumento fundamental para abordar los retos y producir posibilidades que promete la revolución digital (Santos et al., 2023).

Este marco se presenta como una estructura integral que define y organiza las habilidades necesarias para interactuar e incluirse de forma segura en la sociedad digital. A diferencia de una visión reduccionista que concibe la Competencia Digital como la mera habilidad para manejar herramientas tecnológicas, el DigComp amplía su alcance. Reconoce que la Competencia Digital es más que estar al corriente de cómo dar uso a una computadora o una aplicación, y toma en cuenta la habilidad de comprender, evaluar y aplicar críticamente los datos y conocimientos en línea, así como de adoptar prácticas éticas y seguras en el entorno digital (Pauta Criollo, 2020).



Cuadrado et al. (2020) refieren que el DigComp se estructura en torno a cinco áreas de competencia, cada una de las cuales tiene una relevancia crucial en la sociedad digital actual:

- a) **Información y Datos:** Esta dimensión resalta el valor de la alfabetización informacional en un mundo inundado de información en línea. Comprende la habilidad de averiguar, recuperar, establecer y valorar información de forma efectiva, así como de comprender cómo se gestionan los datos personales en línea.
- b) **Comunicación y Colaboración:** En el contexto globalizado y conectado, la comunicación digital es esencial. Esta área se enfoca en las habilidades necesarias para comunicarse y colaborar en línea, incluyendo la comprensión de las normas sociales y éticas que rigen estas interacciones.
- c) **Creación de Contenido Digital:** La habilidad de creación de contenido digital original y de calidad se considera esencial en la sociedad actual. Esto involucra la habilidad de producir texto, imágenes, videos y otros medios digitales de manera efectiva y significativa.
- d) **Seguridad:** Dada la creciente inquietud por el secreto y la seguridad en línea, esta área de competencia es crucial. Implica la comprensión de las prácticas seguras en línea, la defensa de la información personal y la identificación de riesgos y amenazas digitales.
- e) **Resolución de Problemas:** En un medio digital en constante cambio, la capacidad de abordar problemas técnicos y desafíos en línea es



esencial. Esto incluye la habilidad de identificar problemas, encontrar soluciones en línea y aplicar conocimientos digitales para resolverlos.

El DigComp no solo define estas áreas de competencia, sino que también proporciona descripciones detalladas de las habilidades y conocimientos necesarios en cada una (Fernández Morales et al., 2021). Además, se ha convertido en un ejemplo global para la definición y valoración de la Competencia Digital, siendo utilizado por gobiernos, centros educativos y grupos en todo el mundo como guía para el desarrollo de políticas y programas educativos.

2.2.3.2. La Teoría TPACK

La Teoría TPACK (Tecnología, Pedagogía y Conocimiento del Contenido) es un marco conceptual que aborda la intersección de tres tipos de conocimiento esenciales para la enseñanza efectiva con tecnología. Desarrollada por Punya Mishra y Matthew J. Koehler, esta teoría sostiene que los educadores necesitan comprender no solo su materia (conocimiento del contenido), sino también cómo enseñarla (conocimiento pedagógico) y cómo utilizar la tecnología de manera efectiva para facilitar el aprendizaje (conocimiento tecnológico) (Conforme Martínez et al., 2023).

El TPACK reconoce que la participación de los métodos tecnológicos en la educación va más allá de simplemente agregar dispositivos o herramientas tecnológicas a las aulas. En cambio, enfatiza la sinergia entre los tres tipos de conocimiento. Los educadores deben comprender cómo los medios tecnológicos mejoran la enseñanza y el



aprendizaje en su área de contenido específico (Iskandar, 2022). Esto implica saber cuándo y cómo utilizar herramientas tecnológicas para lograr objetivos pedagógicos y mejorar la comprensión del contenido.

En conjunto, el Marco Europeo DigComp y la Teoría TPACK proporcionan enfoques teóricos y prácticos valiosos para comprender y promover la Competencia Digital en entornos educativos (Kerexeta Brazal, 2022). Mientras que el DigComp define las habilidades clave necesarias para interactuar en la sociedad digital, el TPACK enfatiza la gravedad de integrar tecnología de manera efectiva en la enseñanza y el aprendizaje. Juntos, estos enfoques enriquecen la comprensión y promoción de la Competencia Digital en el entorno de la investigación propuesta.

2.2.4. Aprendizaje Autónomo

El aprendizaje autónomo, entendido en su amplitud y profundidad, representa la habilidad intrínseca de los alumnos para dirigir y controlar activamente su proceso de adquisición de conocimientos, habilidades y competencias. Este enfoque va más allá de la simple absorción pasiva de información y se arraiga en la autorregulación consciente del proceso educativo (Barrios Perea & Reales Fontalvo, 2021).

En este contexto, el aprendizaje autónomo implica la capacidad de establecer metas educativas claras y relevantes, actuando como faros que orientan el recorrido educativo del estudiante (Aguirre & Pabón, 2020). Además, la planificación estratégica, otro pilar fundamental, implica no solo tener una visión clara de objetivos, sino diseñar proactivamente los pasos y estrategias necesarias



para alcanzarlos, considerando factores como el tiempo disponible y los recursos requeridos.

La motivación intrínseca, clave para el aprendizaje autónomo, se manifiesta en el mantenimiento del entusiasmo y compromiso incluso en situaciones desafiantes. La autorregulación emocional, otra dimensión crucial, implica lidiar con desafíos emocionales de manera constructiva para optimizar la absorción y procesamiento de nueva información (Sánchez González & Moreno Méndez, 2021).

Asimismo, la gestión eficaz del tiempo, recursos y entorno de estudio es esencial en el aprendizaje autónomo. Los estudiantes desarrollan la habilidad de estructurar su tiempo coherente con sus objetivos y aprovechan eficientemente materiales y tecnologías para facilitar su proceso de estudio (Melgarejo-Alcántara et al., 2022).

En última instancia, el aprendizaje autónomo empodera a los alumnos como arquitectos de su propia educación, fomentando la autorreflexión constante y la adaptabilidad ante desafíos educativos (Alonso García et al., 2021). Internalizar este enfoque no solo prepara para el aprendizaje continuo, sino también para afrontar los desafíos cambiantes en la vida, demostrando la utilidad de habilidades autodirigidas más allá de la educación formal.

2.2.5. Dimensiones del Aprendizaje Autónomo

El Aprendizaje Autónomo ha emergido como competencia esencial en el éxito académico y desarrollo personal y profesional. Esta habilidad permite a los alumnos dirigir independientemente su adquisición de conocimientos,



incorporando tres dimensiones interconectadas: Definición y Planificación de Metas, Automotivación y Autorregulación, y Gestión del Proceso de Aprendizaje (Barrios Perea & Reales Fontalvo, 2021), cruciales en la formación de aprendices autónomos.

2.2.5.1. Definición y planificación de metas

Esta dimensión es fundamental en el Aprendizaje Autónomo, guiando la travesía educativa más allá de deseos pasajeros. Representa un proceso metódico de establecimiento y diseño de objetivos (Villa Sánchez & Villa Leicea, 2007). La formulación de metas trasciende la expresión de deseos abstractos, siendo un acto deliberado de definir hitos vinculados al progreso individual y al logro de competencias (Valero & Fernández, 2021). Estas metas bien construidas deben ser realistas, relevantes y desafiantes, actuando como catalizadores para la superación personal y el desarrollo integral.

A través de la planificación estratégica, los estudiantes transforman estas metas en un camino trazado con pasos medibles y alcanzables, desarrollando la habilidad de diseñar una ruta lógica hacia sus metas, fomentando la determinación y el pensamiento analítico (Marcos Ramírez, 2022). Esta planificación, lejos de limitar la flexibilidad del aprendizaje, proporciona un marco estructural que sostiene la búsqueda de conocimiento, permitiendo una evolución continua en la travesía educativa.

Esta dimensión no solo inculca una dirección clara en el aprendizaje, sino que también nutre la autodisciplina y la responsabilidad.



Los estudiantes aprenden a ser arquitectos de su educación, estableciendo metas impulsadas por su pasión y planificando sus esfuerzos en consecuencia. La autorregulación cultivada a través de la definición y planificación de metas trasciende los confines del aula, permeando en otras áreas de la vida (Amaya Amaya et al., 2023).

En el corazón de esta dimensión reside el empoderamiento. Los estudiantes no solo adquieren habilidades cognitivas, sino que también se sumergen en una experiencia educativa significativa y autodirigida, nutriendo la autoeficacia y la autoconfianza a medida que avanzan hacia sus metas, reforzando su creencia en su capacidad para superar desafíos y perseverar (Ontoria et al., 2023).

2.2.5.2. Automotivación y Autorregulación

La Automotivación y Autorregulación se posiciona como un pilar fundamental que nutre y potencia la travesía educativa de los estudiantes. Lejos de ser un mero accesorio, esta dimensión se erige como el motor que impulsa a los estudiantes a explorar y dominar nuevas áreas de conocimiento de manera autodirigida (Rojas Allendes & Zambrano Cruces, 2018).

La automotivación va más allá del simple cumplimiento de tareas por obligación, manifestándose como el resultado del interés intrínseco que los estudiantes experimentan hacia el contenido de estudio. Surge del entendimiento de cómo el conocimiento adquirido puede influir en su crecimiento personal y en su futura trayectoria profesional (Chiliquinga Vejar & Flores Herrera, 2023). Los estudiantes autónomos reconocen que



cada aprendizaje es un eslabón en la cadena de su desarrollo y que cada desafío es una oportunidad para mejorar.

En el núcleo de la automotivación reside la autodeterminación, liberando a los estudiantes de la dependencia constante de la motivación extrínseca. En lugar de esperar estímulos externos, los estudiantes autónomos internalizan la motivación y se convierten en arquitectos de su propio progreso. Pueden sortear obstáculos y mantener su enfoque positivo, incluso cuando el camino se torna difícil, porque reconocen que cada desafío es una oportunidad de crecimiento (González & Urrutia, 2023).

La autorregulación emocional, componente vital de esta dimensión, distingue a los estudiantes autónomos como maestros no solo de su conocimiento, sino también de sus emociones. Manejan y regulan sus sentimientos en momentos de dificultad, evitando que las emociones negativas interfieran con su proceso de aprendizaje (Aguilar Davis, 2021). Esto les permite mantener una actitud constructiva incluso ante obstáculos aparentemente insuperables.

La capacidad de mantener una motivación intrínseca constante infunde vitalidad en el proceso educativo, convirtiendo cada momento en una oportunidad para el crecimiento personal y la adquisición de habilidades. Los estudiantes autónomos comprenden que cada logro, grande o pequeño, contribuye a su desarrollo integral (Bula Turizo & Cano Polanco, 2023).



2.2.5.3. Gestión del proceso de aprendizaje

La Gestión del Proceso de Aprendizaje es un conjunto de destrezas vitales que capacitan a los alumnos no solo para adquirir conocimientos, sino también para dominar el arte de la autorregulación y la autodisciplina. Esta dimensión va más allá de la simple acumulación de información, convirtiéndose en una estructura sólida que sustenta todo el proceso educativo (Parra Martínez, 2018).

Los estudiantes autónomos son capaces de establecer horarios de estudio eficientes, evitando caer en la trampa de la procrastinación. Comprenden que cada minuto dedicado al estudio debe ser valioso y, por lo tanto, planifican su tiempo de manera estratégica. Al hacerlo, no solo maximizan su tiempo de aprendizaje, sino que también establecen una rutina que fomenta la consistencia y la autodisciplina (Goldin, 2022).

Otro componente esencial de esta dimensión es la habilidad para identificar, seleccionar y utilizar recursos educativos pertinentes y variados. Los estudiantes autónomos son cazadores de conocimiento, capaces de aprovechar una amplia gama de instrumentos y materiales, desde libros impresos hasta recursos en línea y herramientas interactivas (Guillén Campos & Noboa Arriaga, 2020). Esta habilidad no solo enriquece su aprendizaje, sino que también demuestra su capacidad para adaptarse y abrazar diversas fuentes de conocimiento.

La Gestión del Proceso de Aprendizaje no es simplemente una cuestión práctica; también tiene implicaciones profundas en el desarrollo personal. La habilidad para organizar el tiempo y el espacio, así como la



capacidad de seleccionar recursos de manera informada, son destrezas que trascienden el aula y se aplican en la vida cotidiana (Guillén Campos & Noboa Arriaga, 2020). Estas habilidades cultivan la autodisciplina y la autorregulación, aspectos cruciales en un mundo que demanda adaptabilidad y mejora constante.

2.2.6. Fundamentos teóricos del aprendizaje autónomo

2.2.6.1. Perspectiva constructivista en el aprendizaje autónomo

En el ámbito educativo contemporáneo, el enfoque constructivista se posiciona como fundamental para comprender el proceso de aprendizaje y la internalización del conocimiento. Según Paz Enrique et al. (2022), el constructivismo postula que el aprendizaje es activo y constructivo, donde los estudiantes son agentes activos que construyen significados a partir de sus experiencias y conocimientos previos. En esta perspectiva, el Aprendizaje Autónomo encuentra un terreno propicio, ya que comparte una estrecha relación con los preceptos constructivistas. Según Feriz et al. (2021), el Aprendizaje Autónomo se aleja de la mera recepción de información, convirtiéndose en un proceso dinámico donde los estudiantes toman el control de su educación, participando activamente en la construcción de su estructura de aprendizaje.

Las bases del constructivismo se entrelazan con la autonomía educativa, ya que, según Amaya Amaya et al. (2023), los estudiantes autónomos trazan metas educativas específicas y significativas, participando activamente en la construcción de sus propios propósitos



educativos. Al seleccionar cuidadosamente recursos y fuentes de información, estos estudiantes se convierten en curadores de su progreso educativo. Además, la gestión del proceso de aprendizaje en el entorno del Aprendizaje Autónomo refleja eficazmente los principios constructivistas. Vargas Berra (2021) sostiene que los alumnos asimilan de manera más efectiva cuando están profundamente involucrados en la resolución de problemas y la exploración de temas de interés. De manera similar, los estudiantes autónomos tienen la capacidad de adaptar sus enfoques de estudio según sus necesidades cambiantes, explorando a fondo los temas de su interés y abordando proactivamente los desafíos que se presentan.

2.2.6.2. La teoría de la autodeterminación en el aprendizaje autónomo

La Teoría de la Autodeterminación, propuesta por Deci y Ryan en la década de 1980, se erige como un marco teórico esencial para comprender la motivación intrínseca y su impacto en el aprendizaje significativo. Shah et al. (2021) señalan que esta teoría destaca la innata necesidad de autonomía, competencia y relaciones sociales en los individuos. En el contexto del Aprendizaje Autónomo, se examina cómo capacitar a los estudiantes para dirigir su propio proceso educativo se alinea con estas necesidades fundamentales.

El Aprendizaje Autónomo, al otorgar a los estudiantes el control de su proceso educativo, satisface intrínsecamente la necesidad de autonomía, según la Teoría de la Autodeterminación. Graña Ramos (2023) destaca que esta teoría postula que la motivación intrínseca florece cuando las necesidades psicológicas básicas se satisfacen plenamente. Además, Cruz et al. (2023) indican que el Aprendizaje Autónomo permite a los



estudiantes tomar decisiones informadas sobre metas, estrategias y recursos, cultivando un sentido de control y autorregulación, y alimentando la motivación intrínseca al demostrar la conexión entre sus esfuerzos y resultados tangibles.

La Teoría de la Autodeterminación respalda la noción de que el Aprendizaje Autónomo, al fomentar la competencia personal, nutre la motivación intrínseca. Alonso García et al. (2021) explican que asumir la responsabilidad de definir metas y ejecutar estrategias de aprendizaje permite a los estudiantes experimentar un sentido de competencia personal, fortaleciendo la autoeficacia y proporcionando pruebas concretas de su capacidad para influir en su desarrollo de aprendizaje. En conjunto, estas perspectivas teóricas destacan la importancia del Aprendizaje Autónomo en la satisfacción de las necesidades fundamentales de los estudiantes, promoviendo una motivación intrínseca duradera y un aprendizaje significativo.

2.2.6.3. La teoría del andamiaje en el aprendizaje autónomo

La Teoría del Andamiaje, propuesta por Lev Vygotsky, redefine la dinámica educativa al destacar el papel crucial del educador como un constructor de andamios. Churata (2022) explica que, en este enfoque los educadores actúan como facilitadores estratégicos al proporcionar apoyo gradual a los estudiantes para alcanzar niveles más avanzados de competencia. En el contexto del Aprendizaje Autónomo, esta teoría se revela como una herramienta poderosa para fomentar la independencia y la autodirección en los estudiantes.



La Teoría del Andamiaje aborda la cuestión fundamental de cómo optimizar la zona de desarrollo próximo (ZDP) de los estudiantes, el espacio entre lo que pueden lograr por sí mismos y lo que pueden lograr con el apoyo adecuado. Furman y Larsen (2022) sostienen que los andamios actúan como medios para extender la ZDP, ofreciendo el soporte necesario para abordar tareas desafiantes. En el Aprendizaje Autónomo, este enfoque implica no solo proporcionar respuestas, sino guiar a los estudiantes hacia la autodirección, asegurando que reciban la asistencia necesaria para enfrentar desafíos de manera independiente.



CAPÍTULO III

MATERIALES Y MÉTODOS

3.1. UBICACIÓN GEOGRÁFICA DEL ESTUDIO

El presente estudio se llevó a cabo en Quillabamba, ubicada en la provincia de La Convención, Cusco, Perú. La selección de esta ubicación se basó en sus atributos contextuales que proporcionaron un marco idóneo para investigar la convergencia de la competencia digital y el aprendizaje autónomo en un entorno educativo específico.

Quillabamba, como representante del sur de Perú, destaca por su rica herencia cultural y su entorno geográfico único, que va desde la topografía montañosa hasta el hábitat selvático. Esta configuración geográfica singular establece un escenario propicio para analizar cómo los estudiantes del Centro de Educación Básica Alternativa (CEBA), inmersos en un contexto de educación alternativa, integran la Competencia Digital y desarrollan habilidades de Aprendizaje Autónomo. La diversidad étnica y cultural de La Convención, que alberga Quillabamba, enriquece el entramado sociocultural del área, proporcionando un contexto enriquecedor para examinar cómo los estudiantes de este centro educativo, inmersos en una mezcla cultural variada, gestionan las competencias digitales y emprenden la autodeterminación en su proceso formativo.

3.2. PERIODO DE DURACIÓN DEL ESTUDIO

La investigación se desarrolló a lo largo de cuatro meses, desde abril hasta julio de 2023, y se estructuró en fases clave. En el primer bloque, correspondiente a abril, se estableció el marco inicial del proyecto, definiendo objetivos, formulando preguntas fundamentales y justificando la importancia de abordar la relación entre Competencia Digital y Aprendizaje Autónomo en el contexto educativo del CEBA. La segunda fase,



realizada en mayo y junio, se enfocó en la selección y análisis de datos, diseñando instrumentos, obteniendo la aprobación de colaboradores y aplicando dichos instrumentos en el CEBA José Carlos Mariátegui. La recolección de datos fue seguida por un análisis riguroso para examinar patrones y relaciones en la información recopilada.

La última fase, desarrollada en julio, se centró en la síntesis y comunicación de resultados. A partir de los hallazgos y el análisis, se generaron conclusiones fundamentadas y recomendaciones pertinentes. Se redactó el preinforme de investigación, una versión preliminar del informe final de la tesis, permitiendo la revisión y mejora del contenido antes de la presentación ante el comité evaluador. De esta manera, el estudio se preparó para la fase de sustentación, donde se presentaron los resultados, conclusiones y recomendaciones derivados del análisis en profundidad de la relación entre competencia digital y aprendizaje autónomo.

3.3. PROCEDENCIA DEL MATERIAL UTILIZADO

En el marco de la presente investigación, el origen del material manejado se erige como una consideración de crucial relevancia para garantizar la rigurosidad y la confiabilidad del estudio. En consonancia con las mejores prácticas en la investigación científica, se optó por utilizar una técnica de encuesta como método de recolección de datos (Deroncele Acosta et al., 2021). Específicamente, se emplearon dos cuestionarios validados con escala tipo Likert, diseñados para evaluar las dimensiones de competencia digital y aprendizaje autónomo en el contexto del CEBA.

Ficha Técnica del Instrumento 1: Competencia Digital

Título del Instrumento: Competencia Digital

Autor: Richard Peralta Oviedo



Fecha de Creación: Mayo de 2023

Descripción General: El instrumento de competencia digital diseñado por Richard Peralta Oviedo consta de 36 ítems que miden tres dimensiones clave de la competencia digital. Estas dimensiones son: Uso y navegación tecnológica responsable, uso responsable de la tecnología, y habilidades digitales para el aprendizaje. Cada dimensión aborda aspectos específicos de la competencia digital y permite una evaluación detallada de las habilidades y conocimientos de los participantes en estas áreas.

Tiempo de Aplicación del Instrumento: El lapso de tiempo considerado para completar el instrumento es de 50 minutos, lo que incluye la lectura de las instrucciones y la respuesta a los 36 ítems.

Número de Ítems: El instrumento consta de un total de 36 ítems, distribuidos equitativamente entre las tres dimensiones de la competencia digital.

Tipo de Escala Likert: 1 = Nunca 2 = Rara Vez 3 = A Veces 4 = Frecuentemente 5 = Siempre.

Dimensiones o Constructos Medidos:

- **Uso y Navegación Tecnológica responsable:** Evalúa la capacidad de los participantes para utilizar tecnología de forma comprometida y segura, así como su habilidad para navegar y acceder a recursos en línea de forma ética.
- **Uso Responsable de la Tecnología:** Se centra en la gestión de dispositivos y aplicaciones, incluyendo el manejo de datos personales y la seguridad en línea.
- **Habilidades Digitales para el Aprendizaje:** Evalúa las competencias relacionadas con la búsqueda, evaluación y utilización de información digital en contextos educativos y de aprendizaje.



Instrucciones: Antes de completar el instrumento, se proporciona a los participantes una breve introducción que destaca la importancia de responder con sinceridad y marcar con una "X" la alternativa que mejor refleje su opinión en la escala de Likert. Se enfatiza que no hay respuestas correctas o incorrectas, y se solicita que se respondan todos los ítems.

Puntuación: Las puntuaciones se obtienen sumando las respuestas de los ítems correspondientes a cada dimensión o constructo. Cada dimensión tiene un rango de puntuación que va desde un mínimo hasta un máximo (de 1 a 5). Se proporciona una tabla que establece los rangos de puntuación para determinar los niveles de competencia digital en cada dimensión.

Forma de Respuesta: Los participantes deben marcar con una "X" la alternativa que mejor refleje su opinión en la escala de Likert. No se permite omitir ítems, y se les anima a responder todas las preguntas.

Validez: En el proceso de validación del instrumento de investigación "Competencia Digital" por criterio de jueces expertos, se ha obtenido una calificación global positiva. Este instrumento fue evaluado por cinco jueces con experiencia en el campo educativo y la tecnología. En términos de claridad, objetividad, actualidad, organización, suficiencia, pertinencia, consistencia, coherencia, metodología y aplicabilidad, el instrumento obtuvo una calificación muy buena en todos los aspectos, con un conteo total de 50 marcas en la categoría "Muy buena" en la escala de 1 a 5.

El coeficiente de validez, calculado como la suma de las marcas dividido por 50, se sitúa en el rango aprobado [0,71 - 1,00] para los tres jueces, lo que indica una fuerte validez del instrumento.

Esta validación por criterio de jueces expertos respalda la idoneidad del instrumento "Competencia Digital" para su aplicación. Los jueces consideran que el



instrumento es adecuado en términos de contenido, estructura y aplicabilidad. Este proceso de validación fortalece la calidad y confiabilidad de los resultados que se obtendrán a través de este instrumento en investigaciones académicas y educativas relacionadas con la competencia digital.

La opinión favorable para su aplicación por parte de los jueces respalda la utilidad de este instrumento.

Confiabilidad: La confiabilidad de un instrumento de investigación es un aspecto fundamental en la evaluación de su utilidad y validez. En el contexto de la presente investigación sobre la competencia digital de alumnos, la confiabilidad del instrumento se evaluó a través del coeficiente alfa de Cronbach. Este coeficiente, que oscila entre 0 y 1, mide la consistencia interna de los ítems que componen el instrumento. En nuestro estudio, el valor del coeficiente alfa de Cronbach se estableció en 0.92, lo que indica una alta consistencia entre los ítems del cuestionario. Esta cifra es un indicador positivo de la confiabilidad del instrumento, ya que sugiere que las preguntas incluidas en el cuestionario miden de manera coherente la competencia digital de los estudiantes.

Es importante destacar que el instrumento se utilizó a una muestra de 32 estudiantes, lo que aporta robustez a nuestros hallazgos sobre su confiabilidad. El tamaño de la muestra es suficiente para obtener estimaciones confiables del coeficiente alfa de Cronbach, lo que aumenta la validez de nuestros resultados. Además, se debe considerar que una alta confiabilidad del instrumento es esencial para garantizar la consistencia de las mediciones a lo largo del tiempo y entre diferentes grupos de participantes.

Ficha Técnica del Instrumento 2: Aprendizaje Autónomo

Título del Instrumento: Aprendizaje Autónomo



Autor: Richard Peralta Oviedo

Fecha de Creación: Mayo de 2023

Descripción General: El instrumento "Aprendizaje Autónomo" ha sido diseñado por el tesista Richard Peralta Oviedo para medir tres dimensiones clave relacionadas con el aprendizaje autónomo. Este instrumento consta de 36 ítems y se utiliza para evaluar la capacidad de los individuos para aprender de manera independiente y autorregulada. El instrumento proporciona información valiosa sobre cómo los sujetos definen y planifican sus metas de aprendizaje, su nivel de automotivación y autorregulación, así como su habilidad para gestionar el proceso de aprendizaje.

Tiempo de Aplicación del Instrumento: El tiempo estimado para la aplicación del instrumento "Aprendizaje Autónomo" es de aproximadamente 50 minutos, lo que garantiza una evaluación precisa y detallada de las dimensiones mencionadas.

Número de Ítems: El instrumento consta de un total de 36 ítems que miden las dimensiones del aprendizaje autónomo.

Tipo de Escala Likert: Los participantes deben responder a cada ítem utilizando una escala tipo Likert de 5 puntos, que va desde "1 = Nunca" hasta "5 = Siempre". Esta escala permite una medición más precisa y sutil de las respuestas de los sujetos, ofreciendo una amplia gama de opciones para expresar su nivel de acuerdo o desacuerdo con cada afirmación.

Dimensiones o constructos medidos: El instrumento "Aprendizaje Autónomo" mide tres dimensiones fundamentales del aprendizaje autónomo:

- **Definición y planificación de metas:** Esta dimensión evalúa la capacidad del individuo para establecer metas de aprendizaje claras y planificar estrategias



efectivas para alcanzar esas metas.

- **Automotivación y autorregulación:** Se enfoca en la capacidad del sujeto para mantener la motivación intrínseca a lo largo del proceso de aprendizaje y autorregular su comportamiento de acuerdo con sus objetivos.
- **Gestión del proceso de aprendizaje:** Esta dimensión analiza la eficacia con la que el individuo administra y dirige su proceso de aprendizaje, incluyendo la organización del tiempo, la selección de recursos y la evaluación de su propio progreso.

Instrucciones: Antes de completar el instrumento, se proporciona a los estudiantes una breve introducción en la que se les insta a responder con sinceridad y marcar con una "X" la alternativa que mejor refleje su opinión en la escala de Likert. Esto asegura la recopilación de datos válidos y confiables.

Puntuación: Las puntuaciones en el instrumento "Aprendizaje Autónomo" se obtienen sumando las respuestas de los ítems correspondientes a cada dimensión o constructo. Cada dimensión se evalúa por separado, y se proporciona una tabla que establece los rangos de puntuación para determinar los niveles de competencia digital y sus dimensiones. Estos rangos ayudan a identificar el nivel de desarrollo en cada área evaluada.

Forma de Respuesta: La forma de respuesta es simple y directa. Los participantes deben marcar con una "X" la alternativa que mejor refleje su opinión en la escala de Likert, indicando el grado de acuerdo o desacuerdo con cada afirmación.

Validez: La validación del instrumento de investigación "Aprendizaje Autónomo" se llevó a cabo utilizando el criterio de jueces expertos. Tres jueces con amplia experiencia en educación y evaluación participaron en el proceso de validación. Los jueces evaluaron



el instrumento en diez indicadores, clasificándolos en una escala de 1 a 5, donde 1 representaba una calificación deficiente y 5 una calificación muy buena. Luego, se calculó el coeficiente de validez sumando las puntuaciones obtenidas en cada indicador y dividiéndolo entre 50.

El resultado del coeficiente de validez fue el siguiente: El juez 1 obtuvo una puntuación de 50, el juez 2 también obtuvo una puntuación de 50, y el juez 3 obtuvo una puntuación de 50 y lo mismo sucedió con los jueces 4 y 5. Esto indica que el instrumento fue altamente validado por los tres jueces, ya que obtuvo la puntuación máxima posible.

En la calificación global, el instrumento fue clasificado como "Aprobado" en todos los casos, ya que los coeficientes de validez estuvieron dentro del intervalo [0,71 - 1,00]. Además, los jueces expresaron una opinión favorable para la aplicación del instrumento en sus respectivos campos de trabajo.

Confiabilidad: La confiabilidad de un instrumento de investigación es un aspecto crítico en la evaluación de su utilidad y validez para recopilar datos válidos y precisos. En el contexto de la presente tesis, se centra en la confiabilidad del instrumento de investigación diseñado para medir el aprendizaje autónomo en el entorno educativo. Para evaluar la confiabilidad del instrumento, se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach, un indicador ampliamente reconocido para medir la consistencia interna de un cuestionario. El valor obtenido de 0.93 sugiere una alta consistencia en las respuestas proporcionadas por los participantes, lo que refuerza la confiabilidad del instrumento.

Es importante destacar que la muestra de estudiantes a los que se les aplicó el instrumento constaba de 32 participantes. Este tamaño de muestra es adecuado para llevar a cabo un análisis de la confiabilidad, ya que es lo suficientemente representativo y ofrece una base sólida para evaluar la consistencia interna del instrumento. La alta puntuación



del coeficiente alfa de Cronbach indica que las preguntas en el instrumento están estrechamente relacionadas y miden de manera coherente la variable de aprendizaje autónomo, lo que respalda su idoneidad para su uso en futuras investigaciones.

3.4. POBLACIÓN Y MUESTRA DEL ESTUDIO

3.4.1. Población

La población objeto de estudio en este trabajo correspondió a los estudiantes matriculados en el Centro de Educación Básica Alternativa (CEBA) que formó parte de esta investigación. Ubicado en la provincia de La Convención, en la región de ceja de selva en Perú, este centro educativo albergó un total de 143 estudiantes durante el periodo del estudio. La distribución de la población se realizó de manera equitativa entre estudiantes de género masculino y femenino, con 83 estudiantes masculinos y 60 estudiantes femeninas, según los datos documentados en la Tabla 1.

Los estudiantes presentaban características y trayectorias individuales que aportaron un matiz distintivo y enriquecedor a la investigación. La selección de esta población específica se orientó a obtener una comprensión profunda de cómo la Competencia Digital y el Aprendizaje Autónomo interactuaron en un contexto educativo alternativo como el CEBA.

Tabla 1*Estudiantes del CEBA José Carlos Mariátegui, ciclo avanzado*

Grados	Hombres	Mujeres
1° grado	12	12
2° grado	16	12
3° grado	25	16
4° grado	30	20
Total	83	60

Nota: Datos tomados de la nómina de matrícula

3.4.2. Muestra

La muestra para este estudio, proveniente de la población de estudiantes del CEBA que es parte del estudio, fue determinada mediante un proceso riguroso que aseguró la representatividad y validez de los resultados obtenidos. La selección de la muestra se basó en un enfoque probabilístico. La fórmula queda de la siguiente manera:

$$n = (Z^2 * p * q) / (e^2)$$

Se pudo determinar el tamaño de la muestra al usar un intervalo de confianza del 95% ($Z = 1.96$) y un margen de error del 5% ($e = 0.05$), aplicando la siguiente fórmula:

$$n = (1.96^2 * 0.5 * 0.5) / (0.05^2)$$

$$n \approx 102$$

La población total del CEBA constaba de 143 estudiantes. Para establecer el tamaño de la muestra, se utilizó la fórmula para muestras finitas con un nivel de confianza del 95%, un margen de error estándar del 5% y una probabilidad de

éxito y fracaso ambas de 0.5. Aplicando esta fórmula, se determinó que la muestra requerida era de 102 estudiantes.

Este proceso aseguró que la muestra fuera lo suficientemente representativa para capturar la variabilidad presente en la población total de estudiantes (Polgar & Thomas, 2021). La utilización de una muestra probabilística permitió minimizar el sesgo y garantizar que los resultados obtenidos fueran aplicables y generalizables al conjunto de estudiantes del CEBA José Carlos Mariátegui.

Es importante destacar que la muestra fue seleccionada de manera aleatoria y se obtuvo con el compromiso de los estudiantes que participaron voluntariamente en el estudio. Esto fortaleció la validez y la representatividad de los resultados, ya que los participantes fueron parte integral del contexto investigado.

Tabla 2

Muestra de estudiantes del CEBA José Carlos Mariátegui

	Población	Muestra
Cantidad de estudiantes	143	102
Total muestra		102

3.5. DISEÑO ESTADÍSTICO

3.5.1. Enfoque cuantitativo

La elección del enfoque cuantitativo en esta investigación facilitó un análisis meticuloso y riguroso de la relación entre la competencia digital y



distintos aspectos del aprendizaje en el contexto del CEBA en Cusco, durante el año 2023 (Espinosa et al., 2021). Este enfoque, centrado en la recopilación y análisis de datos numéricos, permitió medir con precisión las conexiones y asociaciones que se pretendían explorar.

La capacidad del enfoque cuantitativo para proporcionar información objetiva y cuantificable fue la principal ventaja destacada. La competencia digital y las diversas dimensiones del aprendizaje pudieron expresarse en términos numéricos, facilitando la identificación de patrones, tendencias y relaciones subyacentes. La aplicación de herramientas y técnicas estadísticas permitió un análisis detallado de los datos recopilados, estableciendo conexiones significativas entre las variables estudiadas. Además, este enfoque brindó la posibilidad de abordar las preguntas de investigación desde una perspectiva amplia y generalizable, al recopilar datos de una muestra representativa de estudiantes del CEBA. Esto proporcionó una visión más completa de la relación entre la competencia digital y el aprendizaje autónomo, la definición y planificación de metas, la automotivación y autorregulación, la gestión del proceso de aprendizaje y las habilidades digitales para el aprendizaje, facilitando así la formulación de conclusiones con un alto grado de confiabilidad y validez externa.

3.5.2. Tipo de Investigación

En el marco de esta investigación, se abrazó el enfoque de investigación básica, una elección arraigada en la búsqueda de generar un conocimiento teórico y conceptual sólido (Herrera Rodríguez et al., 2015). Este enfoque se distingue por su objetivo intrínseco de comprender las bases fundamentales de un fenómeno



sin necesariamente dirigirse a su aplicación inmediata en contextos prácticos. En este contexto, el enfoque básico proporcionó la plataforma ideal para profundizar en la interrelación entre la competencia digital y diversas facetas del aprendizaje en el entorno educativo del CEBA.

Esta elección metodológica fue respaldada por la necesidad de explorar los cimientos teóricos y conceptuales que subyacen a la relación entre la competencia digital y el aprendizaje. Al enfocarse en la generación de conocimiento teórico, se estableció una base sólida para comprender los vínculos fundamentales entre estas dos dimensiones cruciales en el proceso educativo. Este enfoque permitió profundizar en los principios subyacentes que influyen en la interacción entre la competencia digital y el aprendizaje autónomo, la definición y planificación de metas, la automotivación y autorregulación, la gestión del proceso de aprendizaje y las habilidades digitales para el aprendizaje.

3.5.3. Nivel de Investigación

En esta investigación, se optó conscientemente por un nivel de investigación correlacional, basándose en sólidos fundamentos relacionados con los objetivos del estudio. El enfoque correlacional permitió abordar con precisión y de manera sistemática el propósito central del estudio, que consistía en identificar y medir las relaciones entre variables sin intervenir directamente en su dinámica (Ramirez & Callegas, 2020). La elección de este diseño se alineó adecuadamente con las preguntas de investigación planteadas, ya que en lugar de buscar causas y efectos específicos o manipular variables para observar cambios, se buscaba comprender cómo la competencia digital se entrelaza con diversas dimensiones del aprendizaje. Este enfoque, al no alterar ni manipular las variables,

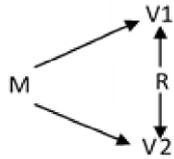
facilitó una observación y medición objetiva de las conexiones subyacentes, utilizando la fórmula de correlación Spearman:

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

El análisis correlacional fue una herramienta esencial que se utilizó para explorar en profundidad las relaciones en este estudio. Este enfoque estadístico permitió una exploración minuciosa de cómo la competencia digital se relacionaba con diversos aspectos del aprendizaje, abarcando desde el aprendizaje autónomo hasta la definición y planificación de metas, la automotivación y autorregulación, la gestión del proceso de aprendizaje y las habilidades digitales para el aprendizaje. A través de la correlación, se pudo cuantificar la fuerza y la dirección de estas relaciones, proporcionando información valiosa sobre la magnitud y la naturaleza de estas interacciones.

3.5.4. Diseño de Investigación

A lo largo de esta investigación, se adoptó el diseño de investigación no experimental como estrategia metodológica (Valle et al., 2022). Esta elección estuvo intrínsecamente en coherencia con la esencia de las preguntas de investigación planteadas. Al no requerir la manipulación activa de variables ni la creación de condiciones controladas, este enfoque de diseño se alineó perfectamente con el enfoque correlacional previamente elegido y permitió explorar con profundidad las complejas interacciones entre la competencia digital y el aprendizaje. Aquí presentamos el diseño de investigación utilizado:



El diseño no experimental se erigió como el marco adecuado para analizar las relaciones entre estas variables en su contexto natural. En lugar de intervenir y modificar las condiciones, el enfoque se orientó hacia la observación detallada y la medición precisa. Esto se tradujo en un acercamiento meticuloso a la realidad educativa del CEBA en Cusco. Al no introducir cambios artificiales, se logró capturar la autenticidad y la riqueza de las dinámicas reales que rodean la competencia digital y su impacto en el aprendizaje.

Este diseño resultó particularmente adecuado para explorar las relaciones a lo largo del tiempo y en diversas situaciones. Al observar variables en su estado natural, se obtuvo una perspectiva más completa y matizada de cómo la competencia digital interactúa con diferentes dimensiones del aprendizaje. Esta aproximación permitió apreciar no solo la magnitud de las relaciones, sino también las posibles variaciones y matices que podrían haber influido en los resultados obtenidos.

3.5.5. Método de investigación

En el marco de esta investigación, se empleó el método de investigación hipotético-deductivo, fundamentado en la necesidad de establecer un enlace sólido entre la teoría existente y los datos empíricos recopilados (Iglesias, 2021). Este enfoque metodológico, que abordó las preguntas de investigación de manera sistemática y rigurosa, garantizó la construcción de resultados válidos y sólidos.



La implementación del método hipotético-deductivo comenzó con una revisión exhaustiva de la literatura relevante, identificando patrones y relaciones teóricas entre la competencia digital y distintas dimensiones del aprendizaje. A partir de esta base teórica, se formularon hipótesis sólidas que reflejaban posibles conexiones en el contexto del CEBA. Estas hipótesis, sometidas a pruebas empíricas a través de metodologías cuantitativas, se respaldaron o refutaron según los datos recopilados. La capacidad de contrastar la teoría con la realidad fortaleció la validez y robustez de los resultados, contribuyendo a una comprensión más significativa de las relaciones entre competencia digital y aprendizaje en el entorno educativo.

3.6. PROCEDIMIENTOS

Durante el proceso de desarrollo de la tesis, se llevaron a cabo una serie de etapas meticulosas y organizadas que permitieron abordar con profundidad las preguntas de investigación planteadas. Estas etapas se ejecutaron de manera secuencial y estratégica, garantizando la coherencia y la validez de los resultados obtenidos (Ballestín González & Fàbregues Feijóo, 2018). A continuación, se detallan y describen las acciones principales realizadas:

- a) **Revisión Bibliográfica Exhaustiva:** Se inició el proceso con una exploración exhaustiva de la literatura académica existente. A través de esta revisión, se identificaron las tendencias, patrones y relaciones teóricas previas entre la competencia digital y diversas dimensiones del aprendizaje.
- b) **Formulación de Hipótesis:** Basándose en los hallazgos de la revisión bibliográfica, se elaboraron hipótesis sólidas que reflejaban posibles relaciones entre la



- competencia digital y el aprendizaje en el CEBA. Estas hipótesis proporcionaron la base conceptual del estudio.
- c) **Diseño de Instrumentos de Medición:** Se diseñaron instrumentos de medición validados y confiables para recopilar datos relacionados con la competencia digital y las distintas dimensiones del aprendizaje. Estos instrumentos se adaptaron al contexto específico de la institución educativa y se diseñaron para capturar datos numéricos.
 - d) **Recopilación de Datos:** Se procedió a recopilar datos empíricos. Los cuestionarios y pruebas se administraron a una muestra representativa de estudiantes del CEBA. Los datos recopilados incluyen información sobre la competencia digital de los estudiantes y su desempeño en diversas dimensiones del aprendizaje.
 - e) **Tabulación y Baremo en Excel:** Los datos se tabularon y procesaron utilizando Microsoft Excel. Se aplicó un baremo para convertir las respuestas de los cuestionarios en puntuaciones numéricas, lo que permitió una representación cuantitativa de la competencia digital y las dimensiones del aprendizaje.
 - f) Con el objetivo de comprobar las hipótesis de manera precisa, se ha adoptado la prueba de correlación de Spearman, una elección metodológica cuidadosa que reconoce y aborda la posible falta de linealidad en la relación entre la competencia digital y las dimensiones del aprendizaje autónomo. Esta prueba no solo se ajusta a la complejidad de los datos recogidos, sino que también fortalece la solidez estadística del estudio.
 - g) **Análisis de Datos en SPSS:** Se utilizó el software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 21) para realizar análisis estadísticos más avanzados. Se generaron tablas cruzadas para examinar la relación entre la competencia digital y las distintas dimensiones del aprendizaje.

- h) Correlaciones en SPSS: Se llevaron a cabo análisis de correlación en SPSS 21 para evaluar las relaciones entre la competencia digital y el aprendizaje. Se calcularon coeficientes de correlación para medir la fuerza y dirección de estas relaciones.
- i) Correlaciones de Dimensiones: Posteriormente, se realizaron correlaciones de dimensiones específicas. Esto implicó calcular correlaciones entre las diversas dimensiones de la competencia digital y las facetas del aprendizaje, como el aprendizaje autónomo, la definición y planificación de metas, la automotivación y autorregulación, y la gestión del proceso de aprendizaje.
- j) Interpretación y Análisis de Resultados: Los resultados obtenidos a partir de los análisis estadísticos se interpretaron cuidadosamente. Se examinaron las correlaciones identificadas y se exploraron las implicaciones de estos hallazgos para la comprensión de la relación entre la competencia digital y el aprendizaje.

3.7. VARIABLES

Variable	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
Variable 1: Competencia Digital	Uso y navegación tecnológica responsable	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidad para usar dispositivos electrónicos y acceder a Internet sin dificultad. - Comodidad al compartir información en línea y habilidad para encontrar información necesaria. - Conocimiento para proteger la privacidad en plataformas en línea. - Capacidad para identificar sitios web seguros y utilizar contraseñas robustas. 	Ordinal Escala tipo Likert 1= Nunca 2= Rara vez 3= A veces 4= Frecuentemente 5= Siempre
	Uso responsable de la tecnología	<ul style="list-style-type: none"> - Pensamiento Crítico en Internet - Verificación de la Información en la red 	



		<ul style="list-style-type: none">- Cuidado con la Información Personal en la red- Respeto en Línea	
	Habilidades digitales para el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none">- Utilización efectiva de recursos en línea para aprender y complementar la educación.- Habilidad para comunicarse de manera eficaz a través de medios digitales.- Evaluación crítica de información en línea y conciencia de privacidad y ética.- Mantenimiento de un equilibrio saludable en el tiempo dedicado en línea.	
Variable 2: Aprendizaje Autónomo	Definición y planificación de metas	<ul style="list-style-type: none">- Establecimiento de metas claras y realistas con planificación paso a paso.- Identificación de metas importantes para el crecimiento académico.- Mantenimiento de la motivación en situaciones difíciles.- Asignación de significado a las metas de aprendizaje para mejorar el enfoque.	
	Automotivación y autorregulación	<ul style="list-style-type: none">- Superación de obstáculos durante el estudio.- Ajuste de estrategias frente a desafíos en el aprendizaje.- Regulación efectiva de emociones para evitar interferencias con el progreso académico.- Utilización de estrategias para mantener altos niveles de motivación.	
	Gestión del proceso de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none">- Organización eficaz del tiempo de estudio y planificación de horarios.	



		<ul style="list-style-type: none">- Uso de diferentes estrategias de estudio según el tipo de contenido.- Autogestión de tareas académicas sin dependencia constante de supervisión.- Evaluación constante del progreso y ajuste del plan de estudio según sea necesario	
--	--	--	--

3.8. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Una vez que los datos fueron recopilados a través de los cuestionarios completados por los colaboradores, se emprendió un proceso exhaustivo de análisis con el propósito de abordar las interrogantes de investigación delineadas en este estudio. La fase de análisis de resultados se desarrolló a lo largo de varias fases distintas, en las cuales se aplicaron herramientas y técnicas estadísticas precisas para explorar y comprender a profundidad la interrelación entre las variables estudiadas (Arenas, 2021).

En un primer momento, los datos fueron tabulados y estructurados en hojas de cálculo mediante el empleo de Microsoft Excel. Esta estrategia facilitó una representación visual clara de las respuestas recopiladas, al mismo tiempo que permitió la meticulosa preparación de los datos para los posteriores procesos de análisis. Luego se realizaron los baremos para poner en niveles y rangos a los resultados obtenidos en las variables y dimensiones.



Tabla 3

Baremo de la variable Competencia digital y sus tres dimensiones

Niveles y rangos:	Bajo	Regular	Medio	Alto	Muy alto
Competencia digital	36 - 64	65 - 93	94 -122	123 - 151	152-180
Uso y navegación tecnológica responsable	12 - 21	22 - 31	32 - 41	42 - 51	52 - 60
Uso Responsable de la tecnología	12 - 21	22 - 31	32 - 41	42 - 51	52 - 60
Habilidades digitales para el aprendizaje	12 - 21	22 - 31	32 - 41	42 - 51	52 - 60

Tabla 4

Baremo de la variable aprendizaje autónomo y sus tres dimensiones

Niveles y rangos:	Bajo	Regular	Medio	Alto	Muy alto
Aprendizaje autónomo	36 - 64	65 - 93	94 -122	123 - 151	152 - 180
Definición y planificación de metas	12 - 21	22 - 31	32 - 41	42 - 51	52 - 60
Automotivación y autorregulación	12 - 21	22 - 31	32 - 41	42 - 51	52 - 60
Gestión del proceso de aprendizaje	12 - 21	22 - 31	32 - 41	42 - 51	52 - 60

Valiéndose del software estadístico SPSS 21, se calcularon los coeficientes de correlación de Rho de Spearman, una herramienta crucial para explorar y cuantificar las relaciones entre las variables clave de este estudio: competencia digital y aprendizaje autónomo, competencia digital y definición de metas, competencia digital y gestión del proceso de aprendizaje, así como habilidades digitales para el aprendizaje y aprendizaje autónomo. Este enfoque permitió identificar y cuantificar el grado de relación entre estas variables.



Los resultados obtenidos de los análisis se presentaron detalladamente en el siguiente capítulo. Se proporcionaron tablas y gráficos que ilustraron las relaciones identificadas a lo largo de los objetivos de investigación. Cada uno de los indicadores y dimensiones de competencia digital y aprendizaje autónomo se discutió en términos de su relación y relevancia para el contexto educativo del CEBA.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. RESULTADOS DESCRIPTIVOS

Tabla 5

Competencia digital y aprendizaje autónomo

			Variable aprendizaje autónomo					Total
			Bajo	Regular	Medio	Alto	Muy alto	
Variable Competencia digital	Bajo	Recuento	6	0	0	0	0	6
		% del total	5,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,9%
	Regular	Recuento	0	4	0	0	0	4
		% del total	0,0%	3,9%	0,0%	0,0%	0,0%	3,9%
	Medio	Recuento	0	0	12	0	0	12
		% del total	0,0%	0,0%	11,8%	0,0%	0,0%	11,8%
	Alto	Recuento	0	0	5	34	1	40
		% del total	0,0%	0,0%	4,9%	33,3%	1,0%	39,2%
	Muy alto	Recuento	0	3	0	11	26	40
		% del total	0,0%	2,9%	0,0%	10,8%	25,5%	39,2%
Total	Recuento	6	7	17	45	27	102	
	% del total	5,9%	6,9%	16,7%	44,1%	26,5%	100,0%	

Nota: se muestra los datos descriptivos cruzados de la competencia digital y el aprendizaje autónomo

Interpretación:

La tabla cruzada proporcionó una visión detallada de la relación entre las variables "Competencia digital" y "Aprendizaje autónomo". En cuanto a la competencia digital, el dato mayor se encontró en la categoría "Alto", con un total de 40 casos, representando el 39,2% del total. Por otro lado, el dato menor se ubicó en la categoría "Regular", con 4 casos, equivalente al 3,9% del total. Esto indicó que la mayoría de los participantes tenían un nivel de competencia digital clasificado como "Alto", mientras que un porcentaje mucho menor se encontraba en la categoría "Regular".

Respecto al aprendizaje autónomo, el dato mayor se encontró en la categoría "Alto", con 45 casos, representando el 44,1% del total. En contraste, el dato menor se situó en la categoría "Bajo", con 6 casos, correspondiente al 5,9% del total. Esto sugirió que la mayoría de los participantes exhibían un nivel de aprendizaje autónomo clasificado como "Alto", mientras que un porcentaje menor mostraba un nivel "Bajo".

Estos resultados indicaron una posible relación entre la competencia digital y el aprendizaje autónomo, donde un mayor nivel de competencia digital parecía estar asociado con un nivel más alto de aprendizaje autónomo. Este hallazgo podría ser relevante para los profesores al diseñar estrategias de enseñanza que fomenten el aprendizaje autónomo en alumnos con diferentes niveles de competencia digital.

Tabla 6

Competencia digital y definición y planificación de metas

			Definición y Planificación de Metas					Muy alto	Total
			Bajo	Regular	Medio	Alto			
Variable Competencia digital	Bajo	Recuento	6	0	0	0	0	6	
		% del total	5,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,9%	
	Regular	Recuento	0	4	0	0	0	4	
		% del total	0,0%	3,9%	0,0%	0,0%	0,0%	3,9%	
	Medio	Recuento	0	0	12	0	0	12	
		% del total	0,0%	0,0%	11,8%	0,0%	0,0%	11,8%	
	Alto	Recuento	0	0	5	35	0	40	
		% del total	0,0%	0,0%	4,9%	34,3%	0,0%	39,2%	
	Muy alto	Recuento	0	3	0	28	9	40	
		% del total	0,0%	2,9%	0,0%	27,5%	8,8%	39,2%	
	Total	Recuento	6	7	17	63	9	102	
		% del total	5,9%	6,9%	16,7%	61,8%	8,8%	100,0%	

Nota: se muestra los datos descriptivos cruzados de la competencia digital y la definición y planificación de metas

Interpretación:

La tabla cruzada que presentó datos descriptivos relevantes sobre la competencia digital y la definición y planificación de metas ofreció una visión esclarecedora de la relación entre estas dos variables en el contexto de profesores. Se observó que la categoría "Alto" en la variable de competencia digital tuvo el mayor número de casos con 35 (34.3%), seguido de "Medio" con 12 (11.8%) casos. En contraste, la categoría "Bajo" en competencia digital mostró el dato menor, con 6 casos (5.9%).

En relación con la definición y planificación de metas, la categoría "Alto" lideró con 35 casos (34.3%), seguido de "Medio" con 12 (11.8%) casos. Nuevamente, la categoría "Bajo" presentó el dato menor, con 6 casos (5.9%). Estos resultados indicaron que existía una tendencia en la que los profesores con competencia digital alta también tendían a tener una mayor capacidad en la definición y planificación de metas.

Tabla 7

Competencia digital y automotivación y autorregulación

			Automotivación y autorregulación					Total
			Bajo	Regula r	Medio	Alto	Muy alto	
Variable Competencia digital	Bajo	Recuento	6	0	0	0	0	6
		% del total	5,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,9%
	Regular	Recuento	0	4	0	0	0	4
		% del total	0,0%	3,9%	0,0%	0,0%	0,0%	3,9%
	Medio	Recuento	0	0	12	0	0	12
		% del total	0,0%	0,0%	11,8%	0,0%	0,0%	11,8%
	Alto	Recuento	0	0	5	34	1	40
		% del total	0,0%	0,0%	4,9%	33,3%	1,0%	39,2%
	Muy alto	Recuento	0	3	0	19	18	40
		% del total	0,0%	2,9%	0,0%	18,6%	17,6%	39,2%
	Total	Recuento	6	7	17	53	19	102
		% del total	5,9%	6,9%	16,7%	52,0%	18,6%	100,0 %

Nota, se muestra los datos descriptivos cruzados de la competencia digital y la automotivación y autorregulación

Interpretación:

Observando la variable de competencia digital, se notó que la mayoría de los estudiantes se encontraban en el nivel "Alto", con un recuento de 40 (39.2%) y un porcentaje del total del 33.3%. Por otro lado, la categoría de competencia digital "Bajo" tuvo el recuento más bajo con 6 (5.9%) y un porcentaje del total del 5.9%.

En cuanto a la automotivación y autorregulación, se apreció que la mayoría de los estudiantes estaban en el nivel "Alto", con un recuento de 34 (33.3%) y un porcentaje del total del 33.3%. El nivel "Muy alto" también tuvo una presencia significativa, con un recuento de 18 (17.6%) y un porcentaje del total del 17.6%.

Tabla 8

Competencia digital y gestión del proceso de aprendizaje

			Gestión del Proceso de Aprendizaje					Total
			Bajo	Regular	Medio	Alto	Muy alto	
Variable Competencia digital	Bajo	Recuento	6	0	0	0	0	6
		% del total	5,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,9%
	Regular	Recuento	0	4	0	0	0	4
		% del total	0,0%	3,9%	0,0%	0,0%	0,0%	3,9%
	Medio	Recuento	0	0	12	0	0	12
		% del total	0,0%	0,0%	11,8%	0,0%	0,0%	11,8%
	Alto	Recuento	0	0	5	33	2	40
		% del total	0,0%	0,0%	4,9%	32,4%	2,0%	39,2%
	Muy alto	Recuento	0	3	0	14	23	40
		% del total	0,0%	2,9%	0,0%	13,7%	22,5%	39,2%
	Total	Recuento	6	7	17	47	25	102
		% del total	5,9%	6,9%	16,7%	46,1%	24,5%	100,0%

Nota: se muestra los datos descriptivos cruzados de la competencia digital y la gestión del proceso de aprendizaje

Interpretación:

En cuanto a la competencia digital, se destaca que el mayor número de estudiantes se encontró en la categoría "Alto", con un total de 40 estudiantes, representando el 39,2% del total. Por otro lado, la categoría "Bajo" mostró el dato menor, con solo 6 estudiantes, equivalente al 5,9%. Esto sugirió que la mayoría de los estudiantes tenían un nivel de competencia digital alto en esta población.

En lo que respecta a la gestión del proceso de aprendizaje, nuevamente la categoría "Alto" sobresalió con 33 estudiantes, representando el 32,4%. El dato menor se encontró en la categoría "Regular", con solo 4 estudiantes, equivalente al 3,9%.

Tabla 9

Habilidades Digitales para el aprendizaje y gestión del proceso de aprendizaje

		Gestión del Proceso de Aprendizaje					Total	
		Bajo	Regular	Medio	Alto	Muy alto		
Habilidades Digitales para el Aprendizaje	Bajo	Recuento	6	0	0	0	0	6
		% del total	5,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,9%
	Regular	Recuento	0	4	0	0	0	4
		% del total	0,0%	3,9%	0,0%	0,0%	0,0%	3,9%
	Medio	Recuento	0	0	12	0	0	12
		% del total	0,0%	0,0%	11,8%	0,0%	0,0%	11,8%
	Alto	Recuento	0	0	5	45	2	52
		% del total	0,0%	0,0%	4,9%	44,1%	2,0%	51,0%
	Muy alto	Recuento	0	3	0	2	23	28
		% del total	0,0%	2,9%	0,0%	2,0%	22,5%	27,5%
Total	Recuento	6	7	17	47	25	102	
	% del total	5,9%	6,9%	16,7%	46,1%	24,5%	100,0%	

Nota: se muestra los datos descriptivos cruzados de las habilidades digitales para el aprendizaje y la gestión del proceso de aprendizaje

Interpretación:

En relación con la gestión del proceso de aprendizaje, se observó que la mayoría de los estudiantes estaban en el nivel "Alto", con un total de 52, representando el 51% del total. Esto indicó una sólida capacidad de autogestión educativa en este grupo. Por otro lado, se apreció que solo 6 estudiantes, es decir, el 5.9%, tenían un nivel "Bajo" de gestión del proceso de aprendizaje.

En cuanto a las habilidades digitales para el aprendizaje, la mayoría de los estudiantes estaban en el nivel "Medio", con un total de 12, representando el 11.8% del total. Sin embargo, es relevante destacar que 28 estudiantes, es decir, el 27.5%, se situaron en el nivel "Muy alto", demostrando un alto dominio de estas habilidades.

4.2. RESULTADOS INFERENCIALES

Tabla 10

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnova		
	Estadístico	gl	Sig.
Uso y Navegación Tecnológica Responsable	,350	102	,000
Uso Responsable de la Tecnología	,341	102	,000
Habilidades Digitales para el Aprendizaje	,333	102	,000
Competencia digital	,341	102	,000
Definición y Planificación de Metas	,325	102	,000
Automotivación y Autorregulación	,321	102	,000
Gestión del Proceso de Aprendizaje	,312	102	,000
Aprendizaje autónomo	,320	102	,000

Nota: Corrección de significación de Lilliefors



La prueba de Kolmogorov-Smirnov se utilizó para evaluar si una muestra seguía una distribución normal en diferentes dimensiones relacionadas con la competencia digital en un contexto educativo, como se muestra en la tabla 10. El estadístico de la prueba, representado como "gl" (grados de libertad), midió la discrepancia entre la distribución de la muestra y la distribución normal teórica. El valor de "Sig." (significancia) indicó la probabilidad de que la muestra no siguiera una distribución normal.

En todos los casos presentados, el valor de "Sig." fue menor que el nivel de significancia estándar (0.05), sugiriendo que las muestras no seguían una distribución normal. Esto podría deberse a diversas razones, como la naturaleza de las variables estudiadas o el tamaño de la muestra.

Es importante señalar que la prueba de Lilliefors se utilizó para corregir la significancia de Kolmogorov-Smirnov en el caso de muestras pequeñas. Sin embargo, en este caso, los resultados mostraron una significancia muy baja (0.000), indicando que incluso después de la corrección, las muestras no se ajustaban a una distribución normal.

Como recomendación, se sugirió utilizar la correlación de Rho de Spearman, una medida no paramétrica que no depende de la distribución de los datos y es adecuada cuando se trabaja con variables ordinales o cuando no se cumple con la normalidad. Esta elección aseguró una interpretación más precisa de las relaciones entre las variables en el contexto de la investigación sobre el uso responsable de la tecnología y las habilidades digitales para el aprendizaje.

Tabla 11*Correlación de la competencia digital y aprendizaje autónomo*

			Aprendizaje autónomo
		Coefficiente de correlación	,834**
Rho de Spearman	de Competencia digital	Sig. (bilateral)	,000
		N	102

Nota: **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Interpretación:

Los resultados de la correlación de Spearman entre la competencia digital y el aprendizaje autónomo en los estudiantes del CEBA José Carlos Mariátegui en Huayopata, Cusco, en el año 2023 indican una correlación positiva fuerte con un coeficiente de correlación (rho) de 0.834. Además, se observa que este coeficiente de correlación es estadísticamente significativo a un nivel de confianza del 0.01 (bilateral), con un valor de $p = 0.000$. Esto significa que la relación entre la competencia digital y el aprendizaje autónomo en estos estudiantes es muy robusta y que la probabilidad de que esta correlación sea producto del azar es extremadamente baja.

En consecuencia, podemos aceptar la hipótesis planteada e indicar que existe una relación significativa entre la competencia digital y el aprendizaje autónomo en los estudiantes del CEBA José Carlos Mariátegui en Huayopata, Cusco, en el año 2023. Lo que sugiere que a medida que la competencia digital de los estudiantes aumenta, su capacidad para el aprendizaje autónomo también tiende a aumentar, aunque no necesariamente en una proporción constante.

Tabla 12

Correlación de la competencia digital y definición y planificación de metas

		Definición y Planificación de Metas	
		Coefficiente de correlación	,769**
Rho de Spearman	Competencia digital	Sig. (bilateral)	,000
		N	102

Nota: **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Interpretación:

Los resultados de la correlación entre la competencia digital y la definición y planificación de metas en los estudiantes del CEBA José Carlos Mariátegui en Huayopata, Cusco, durante el año 2023, revelan una correlación positiva fuerte ($r = 0,769$). Esto indica que existe una relación positiva significativa entre estas dos variables en el contexto estudiado.

Dado que el coeficiente de correlación (r) es mayor que 0,7, podemos concluir que hay una relación positiva sólida entre la competencia digital y la capacidad de definir y planificar metas en los estudiantes. Esto sugiere que a medida que la competencia digital de los estudiantes mejora, también lo hace su capacidad para definir y planificar metas, aunque no necesariamente en una proporción constante.

En términos de la hipótesis planteada, los resultados respaldan la afirmación de que existe una asociación significativa entre la competencia digital y la definición y

planificación de metas en estos estudiantes. Por lo tanto, podemos aceptar la hipótesis de que hay una relación positiva entre estas dos variables en el contexto estudiado.

Tabla 13

Correlación de la competencia digital y automotivación y autorregulación

		Automotivación y Autorregulación
	Coefficiente de correlación	,795**
Rho de Spearman	Competencia digital	Sig. (bilateral) ,000
	N	102

Nota: **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Interpretación:

El análisis de correlación realizado revela que existe una correlación positiva fuerte (coeficiente de correlación de 0.795) entre la competencia digital y la automotivación y autorregulación de los estudiantes del CEBA José Carlos Mariátegui en Huayopata, Cusco, durante el año 2023. Además, esta correlación es estadísticamente significativa a un nivel de confianza del 0.01 (bilateral).

Estos resultados indican que a medida que la competencia digital de los estudiantes aumenta, su nivel de automotivación y autorregulación también tiende a aumentar en una proporción considerable. Esto es relevante desde el punto de vista educativo, ya que sugiere que mejorar la competencia digital de los estudiantes podría tener un impacto positivo en su capacidad para automotivarse y autorregular su aprendizaje.

Por lo tanto, en base a los resultados obtenidos, podemos concluir que hay evidencia sólida para aceptar la hipótesis planteada, que afirmaba la existencia de una relación significativa entre la competencia digital y la automotivación y autorregulación de los estudiantes en el contexto mencionado. Estos hallazgos pueden ser de utilidad para diseñar estrategias educativas que promuevan tanto la competencia digital como la automotivación y autorregulación de los estudiantes.

Tabla 14

Correlación de la competencia digital y gestión del proceso de aprendizaje

		Gestión del Proceso de Aprendizaje	
Rho de Spearman	Habilidades Digitales para el Aprendizaje	Coefficiente de correlación	,830**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	102

Nota: **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Interpretación:

Los resultados de la correlación entre la competencia digital y la gestión del proceso de aprendizaje en los estudiantes del CEBA José Carlos Mariátegui en Huayopata, Cusco, durante el año 2023, arrojaron un coeficiente de correlación de 0.830**. Además, el valor de significancia (Sig.) es menor que 0.01 (bilateral), lo que indica que la correlación es estadísticamente significativa.

Dado que el coeficiente de correlación es mayor que 0.7, podemos concluir que existe una correlación positiva fuerte entre el nivel de habilidades digitales para el aprendizaje y la gestión del proceso de aprendizaje en estos estudiantes. Esto significa



que a medida que las habilidades digitales para el aprendizaje aumentan, la capacidad de gestionar el proceso de aprendizaje también tiende a aumentar en una proporción constante.

En términos de la hipótesis planteada, los resultados respaldan la afirmación de que existe una relación significativa entre las habilidades digitales y la gestión del proceso de aprendizaje en estos estudiantes. Por lo tanto, la hipótesis planteada se acepta, y podemos concluir que las habilidades digitales tienen un impacto positivo en la capacidad de los estudiantes para gestionar su proceso de aprendizaje en este contexto específico.

4.3. DISCUSION DE RESULTADOS

Los resultados de la correlación de Spearman presentados en la Tabla 11 revelan una relación robusta y significativa entre la competencia digital y el aprendizaje autónomo de los estudiantes del CEBA, en el año 2023. El coeficiente de correlación (ρ) obtenido fue de 0.834, indicando una correlación positiva fuerte. Este valor es estadísticamente significativo a un nivel de confianza del 0.01 (bilateral), con un valor de $p = 0.000$, lo que sugiere que la probabilidad de que esta correlación sea producto del azar es extremadamente baja.

La interpretación de estos resultados implica que a medida que la competencia digital de los estudiantes aumenta, su capacidad para el aprendizaje autónomo también tiende a aumentar. Este hallazgo respalda la hipótesis planteada inicialmente, indicando una relación significativa entre la competencia digital y el aprendizaje autónomo en este contexto específico.

Al triangular estos resultados con los antecedentes de la investigación, se puede establecer una conexión con la investigación liderada por Marin-Marín et al. (2022) en



México. En ese estudio, se evaluó la competencia digital de creación de contenidos en estudiantes universitarios, utilizando un cuestionario adaptado del Marco Común de Competencia Digital Docente. Los resultados mostraron una conexión positiva y moderada entre las actitudes digitales de los estudiantes y el desarrollo de competencias en creación de contenidos digitales, respaldando la importancia de la competencia digital en el ámbito educativo.

En el marco teórico, se define la Competencia Digital como un conjunto de habilidades esenciales para la interacción efectiva en el entorno digital. Esta competencia abarca desde la operación de dispositivos hasta la capacidad de evaluar y analizar información en línea de manera crítica. La competencia digital también implica la responsabilidad en el uso de la tecnología y la aplicación de conocimientos digitales en la resolución de problemas y la toma de decisiones.

La conexión entre los resultados de la investigación y el marco teórico sugiere que la competencia digital no solo es esencial para el aprendizaje autónomo, como se evidencia en este estudio, sino que también se extiende a la capacidad de los individuos para participar activamente en la sociedad digital. La competencia digital se revela como un habilitador crucial para el desarrollo personal y profesional en el siglo XXI, como se argumenta en el marco teórico.

Los resultados de la investigación revelan una correlación significativa entre la competencia digital y la definición y planificación de metas en los estudiantes del CEBA, durante el año 2023. La correlación positiva fuerte ($r = 0,769$) indica que existe una relación sólida entre estas dos variables en el contexto estudiado.

Triangulando estos resultados con los antecedentes de la investigación, podemos destacar la relevancia de la competencia digital en el ámbito educativo. El estudio



liderado por Moreno-Guerrero et al. (2021) examinó la relación entre la competencia digital docente y el uso de la realidad aumentada en la enseñanza de ciencias en Educación Secundaria Obligatoria. Aunque este estudio se centra en docentes, subraya la importancia de la competencia digital en el entorno educativo y su influencia en la adopción de tecnologías como herramientas didácticas.

En el marco teórico, el DigComp se presenta como un referente integral para comprender la competencia digital, reconociendo su multidimensionalidad. Las cinco áreas de competencia delineadas en el DigComp, como Información y Datos, Comunicación y Colaboración, Creación de Contenido Digital, Seguridad, y Resolución de Problemas, ofrecen una base teórica sólida para entender la complejidad de la competencia digital (Cuadrado et al., 2020).

Por otro lado, la Teoría TPACK destaca la intersección crucial entre Tecnología, Pedagogía y Conocimiento del Contenido, subrayando la importancia de integrar la tecnología de manera efectiva en la enseñanza. Este enfoque refuerza la necesidad de comprender la competencia digital no solo como habilidades técnicas, sino también en el contexto pedagógico y de conocimiento específico del contenido (Conforme Martínez et al., 2023).

La conexión entre los resultados y el marco teórico sugiere que la competencia digital es esencial no solo para el aprendizaje autónomo, como se discutió en la investigación anterior, sino también para la definición y planificación de metas. La habilidad para establecer metas educativas claras y diseñar estrategias para alcanzarlas está intrínsecamente vinculada a las dimensiones del aprendizaje autónomo, como la autorregulación y la motivación intrínseca.



Los antecedentes de Khulaifiah et al. (2023) y Pratiwi & Waluyo (2023) aportan perspectivas adicionales al resaltar la importancia del aprendizaje sincrónico y la incorporación de tecnologías digitales para mejorar la autonomía estudiantil. La conexión entre estos estudios y los resultados actuales refuerza la idea de que la competencia digital no solo está relacionada con aspectos técnicos, sino que también impacta directamente en habilidades cruciales para el aprendizaje autónomo y la definición de metas.

Los resultados obtenidos en la investigación sobre la correlación entre la competencia digital y la automotivación y autorregulación de los estudiantes del CEBA, durante el año 2023, ofrecen hallazgos significativos que se pueden contextualizar y enriquecer mediante la triangulación con antecedentes y el marco teórico.

En primer lugar, la correlación positiva fuerte (coeficiente de correlación de 0.795) entre la competencia digital y la automotivación y autorregulación confirma la hipótesis planteada en la investigación. Este resultado resuena con investigaciones previas, como la de Maliza Muñoz (2023), que exploró el impacto de Moodle en el aprendizaje autónomo de estudiantes de bachillerato. Los hallazgos de Muñoz respaldan la idea de que las tecnologías digitales, en este caso Moodle, pueden influir positivamente en la autorregulación de los estudiantes.

Además, la investigación de Melgarejo-Alcántara et al. (2021) sobre la relación entre el aprendizaje autónomo y la utilización de recursos educativos digitales en estudiantes universitarios, proporciona una perspectiva valiosa. El estudio revela una correlación directa alta entre el aprendizaje autónomo y los recursos educativos digitales, lo cual coincide con la idea de que la competencia digital puede contribuir a la autorregulación en el aprendizaje.



En el marco teórico, la dimensión de Automotivación y Autorregulación se presenta como un factor clave en el proceso educativo, respaldando los resultados obtenidos. Los estudiantes autónomos, según Rojas Allendes & Zambrano Cruces (2018), no solo cumplen tareas por obligación, sino que buscan el conocimiento por interés intrínseco. Esto se alinea con la conclusión de que a medida que la competencia digital aumenta, la automotivación y autorregulación también tienden a mejorar.

Desde la perspectiva constructivista, la investigación se ajusta a la idea de que el aprendizaje autónomo es un proceso activo y constructivo. Los estudiantes autónomos, según Paz Enrique et al. (2022), no son meros receptores pasivos, sino agentes activos que construyen significados a partir de sus experiencias. Este enfoque constructivista se refleja en la forma en que los estudiantes autónomos abordan su aprendizaje digital.

La Teoría de la Autodeterminación, como marco teórico, aporta una comprensión profunda de la motivación intrínseca en el aprendizaje autónomo. La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación social, según Deci y Ryan, alimenta la motivación intrínseca. Esto se correlaciona con la conclusión de que el Aprendizaje Autónomo, al empoderar a los estudiantes para dirigir su propio proceso educativo, satisface intrínsecamente su necesidad de autonomía.

Los resultados de la investigación revelan una correlación significativa entre la competencia digital y la gestión del proceso de aprendizaje en estudiantes del CEBA. El coeficiente de correlación de 0.830** y un valor de significancia (Sig.) inferior a 0.01 (bilateral) indican una correlación estadísticamente significativa y positiva. La fuerte correlación (superior a 0.7) sugiere que a medida que las habilidades digitales para el aprendizaje aumentan, la capacidad de gestionar el proceso de aprendizaje también tiende a aumentar proporcionalmente. La aceptación de la hipótesis planteada respalda la



afirmación de que existe una relación significativa entre las habilidades digitales y la gestión del proceso de aprendizaje en este contexto específico.

En contraste, los antecedentes de la investigación proporcionan un contexto más amplio. El estudio de Rojas Eccoña et al. (2023) en estudiantes de Enfermería no encontró una relación significativa entre estilos de aprendizaje y competencia digital, mientras que Cosi Cruz et al. (2020) identificaron correlaciones positivas y significativas entre la cultura digital y el aprendizaje autónomo. Gonzales Liendo (2022) corroboró una correlación positiva y significativa entre competencias digitales y aprendizaje autónomo en estudiantes de nivel secundario, y Matta Huerta et al. (2023) encontraron una correlación directa y moderada entre recursos educativos digitales y aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios del I ciclo.

El marco teórico contextualiza estos hallazgos. La Gestión del Proceso de Aprendizaje se presenta como crucial para el desarrollo integral, destacando la importancia de la autorregulación y la autodisciplina (Parra Martínez, 2018). La Teoría del Andamiaje, de Vygotsky, emerge como un enfoque pedagógico fundamental para fomentar la independencia y autodirección en el Aprendizaje Autónomo (Churata, 2022). El uso responsable de la tecnología se erige como una necesidad imperante para contribuir a una sociedad digital informada y cohesionada (Rizo Rodríguez, 2020). Las Habilidades Digitales para el Aprendizaje se definen como fundamentales para el desarrollo continuo en un entorno educativo digitalizado, enfatizando la necesidad de adaptarse y participar activamente en experiencias educativas en línea (Pizarro Tapia, 2019).

Las teorías de la competencia digital, como el Marco Europeo DigComp y la Teoría TPACK, proporcionan enfoques estructurados y comprensivos para entender y desarrollar la competencia digital en distintos contextos educativos (Martínez Bravo et



al., 2021; Gómez-Trigueros, 2023). Estas teorías subrayan la importancia de no solo poseer habilidades tecnológicas, sino también comprender cómo integrarlas efectivamente en la enseñanza y el aprendizaje. En conjunto, estos elementos aportan una perspectiva integral a la triangulación de resultados, vinculando la investigación actual con antecedentes y un marco teórico sólido, enriqueciendo así la comprensión de la intersección entre competencia digital, gestión del aprendizaje y teorías educativas.



V. CONCLUSIONES

PRIMERA: Los resultados de la correlación de Spearman entre la competencia digital y el aprendizaje autónomo en los estudiantes indican una correlación positiva y alta, con un coeficiente de correlación (ρ) de 0.834. Además, esta correlación es altamente significativa ($p = 0.000$), lo que implica que a medida que la competencia digital de los estudiantes aumenta, su capacidad para el aprendizaje autónomo también tiende a incrementarse. Aunque esta relación no es necesariamente constante, los datos respaldan la idea de que la competencia digital desempeña un papel significativo en la promoción del aprendizaje autónomo en este contexto.

SEGUNDA: La correlación entre la competencia digital y la definición y planificación de metas también es significativa ($p = 0.000$) y positiva ($r = 0.769$). Estos resultados indican que a medida que los estudiantes mejoran su competencia digital, también aumenta su capacidad para definir y planificar metas de manera efectiva. Esto sugiere que la competencia digital puede ser un factor que influye en la capacidad de los estudiantes para establecer objetivos claros y estratégicos en su proceso de aprendizaje.

TERCERA: La correlación entre la competencia digital y la automotivación y autorregulación es sólida ($r = 0.795$) y significativa ($p = 0.000$). Estos resultados indican que a medida que los estudiantes desarrollan su competencia digital, también tienden a mostrar niveles más altos de automotivación y autorregulación en su aprendizaje. Esto es especialmente relevante desde una perspectiva educativa, ya que sugiere que mejorar la



competencia digital puede contribuir positivamente a la motivación y la capacidad de autorregulación de los estudiantes.

CUARTA: La correlación entre las habilidades digitales para el aprendizaje y la gestión del proceso de aprendizaje es positiva y alta ($r = 0.830$) y estadísticamente significativa ($p = 0.000$). Estos resultados destacan que a medida que las habilidades digitales para el aprendizaje aumentan, también mejora su capacidad para gestionar de manera efectiva su proceso de aprendizaje. Esto implica que las habilidades digitales pueden desempeñar un papel clave en el desarrollo de la gestión de aprendizajes.

Los hallazgos de esta investigación revelan que existe una relación significativa y positiva entre la competencia digital y varias dimensiones del aprendizaje autónomo en los estudiantes del CEBA José Carlos Mariátegui en Cusco, en el año 2023. Estos resultados respaldan las hipótesis planteadas y tienen implicaciones importantes para el diseño de estrategias educativas que promuevan tanto la competencia digital como el aprendizaje autónomo en este contexto específico.



VI. RECOMENDACIONES

PRIMERA: Se recomienda la integración sistemática de programas educativos que fomenten el desarrollo de competencias digitales. Estos programas deberían abordar no solo aspectos técnicos, sino también habilidades relacionadas con la definición de metas, la automotivación y autorregulación. La implementación de módulos específicos en las currículas podría contribuir significativamente a empoderar a los estudiantes para un aprendizaje autónomo más efectivo.

SEGUNDA: Se sugiere la adopción de estrategias pedagógicas centradas en el desarrollo de estas habilidades. La incorporación de actividades prácticas, proyectos basados en metas y evaluaciones que requieran la aplicación de competencias digitales podría ser fundamental. Esto no solo fortalecerá las habilidades específicas, sino que también fomentará la transferencia efectiva de estas habilidades a contextos del mundo real.

TERCERA: Se sugiere un enfoque holístico en el desarrollo de competencias digitales que integre elementos motivacionales. La implementación de estrategias que vinculen el aprendizaje digital con objetivos personales y motivaciones intrínsecas podría potenciar aún más la relación entre competencia digital y aspectos motivacionales del aprendizaje.

CUARTA: Se recomienda el diseño e implementación de programas específicos de aprendizaje digital. Estos programas deberían enfocarse en el desarrollo progresivo de habilidades digitales relevantes para la gestión eficaz del proceso de aprendizaje. La inclusión de herramientas interactivas y recursos



educativos digitales podría ser crucial para fortalecer estas habilidades y su aplicación práctica en entornos educativos.



VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo Madrid, V. A., & Piñeros Parrado, L. J. (2023). *Estilos de vida saludable mediados por las TIC en la formación integral de estudiantes de bachillerato de la Institución Educativa Nueva Esperanza de Puerto Concordia Meta* [Universidad de Cartagena]. <https://doi.org/10.57799/11227/12392>
- Aguilar Davis, V. (2021). *Autorregulación docente: Modelos para el fortalecimiento e investigación de la docencia*. Ediciones Octaedro. <https://books.google.at/books?id=ECwaEAAAQBAJ>
- Aguirre, J. O., & Pabón, A. P. (2020). *Justicia y derechos en la convivencia escolar: Análisis de la jurisprudencia de la Corte Constitucional de Colombia sobre los derechos fundamentales de los estudiantes frente a los manuales de convivencia de las instituciones educativas*. Ediciones UIS.
- Albarracín Villamizar, C. Z., Hernández Suárez, C. A., & Rojas Suárez, J. P. (2020). Objeto virtual de aprendizaje para desarrollar las habilidades numéricas: una experiencia con estudiantes de educación básica. *Panorama*, 14(26), 111–133. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i26.1486>
- Alonso García, S., Aznar Díaz, I., Berral Ortiz, B., Boumadan, M., Colón Ortiz, A., De Barros Camargo, C., Garcia Sempere, P., García Vidal, M., Gómez García, G., Hernández Fernández, A., López Alcarria, A., López Belmonte, J., Marín Marín, J. A., Marín Perabá, C., Martínez Domínguez, J. A., Melguizo Moreno, E., Monteagudo Fernández, J., Montenegro Rueda, M., Moreno Guerrero, A. J., ... Gómez Carrasco, C. (2021). *Metodologías activas para la enseñanza universitaria*. Grao.
- Amaya Amaya, K. L., Arbañil Rivadeneira, R. O., Ecos Espino, A. M., Manrique Chávez, Z. R., Ore Cabrera, F., & Quispe de la Torre, D. (2023). *Tecnología educativa para desarrollar la metodología STEAM* (Vol. 1). Mar Caribe de Josefrank Pernalete Lugo.



- Anchundia, F., & Mariana, I. (2023). *Incidencia de los hábitos de estudio en el rendimiento académico*. Jipijapa-Unesum.
- Arenas, A. C. (2021). *Métodos mixtos de investigación*. Magisterio.
- Arévalo Gómez, J., Rodríguez Acosta, L. M., Santos Castañeda, C. M., & Torres Sánchez, J. N. (2023). *Los recursos tecnológicos como estrategia pedagógica con estudiantes de necesidades educativas Diversas (NED)* [Universidad el Bosque]. <https://repositorio.unbosque.edu.co/handle/20.500.12495/11194>
- Ballestín González, B., & Fàbregues Feijóo, S. (2018). *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación*. Editorial Uoc.
- Barrios Perea, P. S., & Reales Fontalvo, M. D. J. (2021). *Fortalecimiento de las competencias comunicativas y el aprendizaje autónomo en estudiantes, a través de una guía didáctica* [Corporación Universidad de la Costa]. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/7980>
- Bula Turizo, S. M., & Cano Polanco, A. M. (2023). *Fortalezas de carácter y compromiso académico en formación musical y artes plásticas* [Universidad El Bosque]. <https://repositorio.unbosque.edu.co/handle/20.500.12495/11095>
- Cabero Almenara, J., & Palacios Rodríguez, A. de P. (2021). La evaluación de la educación virtual: las e-actividades. *La evaluación de la educación virtual: las e-actividades*, 24(2), 169–188. <https://idus.us.es/handle/11441/136938>
- Carrillo, M. D. (2022). *Cultura digital en educación básica: políticas educativas del siglo XXI en México*. El autor.
- Carrión, R., Campos Pérez, R., García Flores, S., Zavala Zavala, E., Escandón García, J., & Pantoja Chihuan, G. (2022). El Podcast: un recurso virtual para el aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, 46, 21–33.
- Castro Morantes, C. A. (2019). *Formación docente para la implementación de la plataforma virtual Moodle como recurso didáctico en educación básica*



- secundaria* [Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia].
<https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/2953>
- Chiliquinga Vejar, L. D. C., & Flores Herrera, L. A. (2023). *Motivación situacional académica en los estudiantes de la unidad básica de la carrera de Trabajo Social* [Universidad Técnica de Ambato].
<https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/39525>
- Churata, G. S. T. (2022). La enseñanza de las humanidades en la educación básica como un bien para la sociedad peruana. *Disenso. Crítica y Reflexión Latinoamericana*, 5(I), 52–59. <https://barropensativo.com/index.php/DISENSO/article/view/113>
- Cogorno Buendía, U. M. (2022). *Cocreación de rúbricas para potenciar el desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico y su evaluación en un curso de Taller de Proyecto Final Escultura 2 de una universidad privada de Lima* [Pontificia Universidad Católica del Perú].
<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/21715>
- Conforme Martínez, I. J., Arias Valle, J. G., & Yuquilema Quinche, R. C. (2023). Aplicación efectiva del Modelo TPACK en las Estrategias Pedagógicas. *Revista de Investigación , Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 11(2), 76–85. <https://doi.org/10.34070/rif.v11i2.421>
- Cosi Cruz, E., Peña Miranda, C. A., & Sempertegui Gonzales, M. (2020). Relación entre cultura digital y aprendizaje autónomo en estudiantes de estudios generales de una universidad privada de Lima. *Pesquimat*, 23(2), 9–18.
<https://doi.org/10.15381/pesquimat.v23i2.19344>
- Cruz, J. A. G., Díaz, B. L. G., Rivas, D. L. M., León, R. B. O., Rovegno, J. R. R., & Valderrama, E. N. M. (2023). *Evaluación del aprendizaje en ciencias básicas y las habilidades cognitivas de estudiantes universitarios en los países andinos* (Vol. 1). Mar Caribe de Josefrank Pernaleté Lugo.
- Cuadrado, A. M. M., Sánchez, L. P., & Torre, M. J. de la. (2020). Las competencias digitales docentes en entornos universitarios basados en el Digcomp. *Educación en Revista*, 36, e75866. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.75866>



- Defagot, G. R. (2020). *Piedra libre a las Ciencias Sociales en la escuela primaria: Teoría y práctica*. Editorial Autores.
- Deroncele Acosta, A., Gross Tur, R., & Medina Zuta, P. (2021). El mapeo epistémico: herramienta esencial en la práctica investigativa. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(3), 172–188. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202021000300172&script=sci_arttext&tlng=pt
- Espinosa, P. I. M., Holguín, M. L. A., & Rodríguez, N. C. C. (2021). *Aportes para la implementación de la investigación en ciencias sociales*. Editorial de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia -.
- Estupiñán Díaz, V. V. (2020). *Elaboración de recursos didácticos en Educación Básica Alternativa: aspectos relevantes en el fortalecimiento del desempeño docente* [Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/71704>
- Feriz, M. N., Sabella, G., & Murga, A. A. (2021). *Con sentido: La brújula de la educación*. Tercero en discordia.
- Fernández Morales, K., Reyes Argona, S., & López-Ornelas, M. (2021). Apropiación tecnológica, habilidades digitales y competencias digitales de los estudiantes universitarios: Mapeo Sistemático de la Literatura. *Revista Conhecimento Online*, 2, 46–72. <https://doi.org/10.25112/rco.v2i0.2493>
- Furman, M. G., & Larsen, M. E. (2022). *Las preguntas educativas entran a las aulas*. Centro de Investigación Aplicada en Educación San Andrés; Fundación Santillana.
- Goldin, A. (2022). *Neurociencia en la escuela: Guía amigable (sin bla bla) para entender cómo funciona el cerebro durante el aprendizaje*. Siglo XXI Editores.
- Gómez-Trigueros, I. M. (2023). Validación de la escala TPACK-DGG y su implementación para medir la autopercepción de las competencias digitales docentes y la brecha digital de género en la formación del profesorado. *Bordón Revista de Pedagogía*, 75(4), 151–175. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9234119>



- Gonzales Liendo, C. F. (2022). *Competencias digitales y aprendizaje autónomo en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa privada de Lima, 2021* [Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/81532>
- González, Y. A., & Urrutia, M. A. (2023). *Motivación Lectora de Estudiantes de Quinto y Sexto Año Básico de la Región del Bío Bío y su Relación con las Creencias de los Docentes* [Universidad de Concepción.]. <http://repositorio.udec.cl/handle/11594/10636>
- Graña Ramos, M. (2023). *Desde el engagement hasta el burnout en el ámbito deportivo. Influencia de la motivación* [Universidade de Santiago de Compostela]. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/30893>
- Guillén Campos, M. V., & Noboa Arriaga, J. M. (2020). *Uso de entornos virtuales y su incidencia en el autoaprendizaje* [Universidad de Guayaqui]. <https://repositorio.ug.edu.ec/items/4cfe1852-dd42-49b5-af47-e7c6088cbf61>
- Herrera Rodríguez, J. I., Guevara Fernández, G. E., & Munster de la Rosa, H. (2015). Los diseños y estrategias para los estudios cualitativos. Un acercamiento teórico-metodológico. *Gaceta médica espiritana*, 17(2), 120–134. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1608-89212015000200013&script=sci_arttext
- Huillca Kana, R. D. C. (2021). *Relación entre la competencia digital y el aprendizaje autónomo en estudiantes del ciclo avanzado de atención a distancia virtual del Centro de Educación Básica Alternativa Romeo Luna Victoria, del distrito de Cerro Colorado, Arequipa, 2020* [Universidad Católica de Santa María]. <https://repositorio.ucsm.edu.pe/handle/20.500.12920/10878>
- Iglesias, M. E. (2021). *Metodología de la investigación científica: Diseño y elaboración de protocolos y proyectos*. Noveduc.
- Iskandar, D. (2022). Integration of technological pedagogical content knowledge (TPACK) learning methods in the learning management system as an effort to improve educator competence. *JTP - Jurnal Teknologi Pendidikan*, 24(3), 389–399. <https://doi.org/10.21009/jtp.v24i3.31773>



- Kerexeta Brazal, I. (2022). *Competencia digital docente e inclusión educativa del alumnado desde la perspectiva del profesorado en escuelas de América Latina y de Euskadi. Estudio del caso conectandoescuelas.org* [Universidad del País Vasco]. <https://addi.ehu.es/handle/10810/59248>
- Khulaifiyah, K., Yuliani, S., & Aulia, F. A. (2023). The linkage of students' synchronous and autonomous learning at the tertiary level. *Al-Ishlah*, 15(2), 1246–1256. <https://journal.staihubbulwathan.id/index.php/alishlah/article/view/3316/1534>
- León Lizárraga, I. A., René Contreras Cázarez, C., & León Duarte, G. A. (2022). Competencia digital en estudiantes universitarios: conductas en la comunicación y creación de contenido en espacios virtuales. *EduTec Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 82, 45–58. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.82.2639>
- Llorente Cejudo, M. del C., Barroso Osuna, J. M., Palacios Rodríguez, A. de P., & Martín Párraga, L. (2021). TIC aplicadas a la educación en el Grado de Pedagogía y Educación Primaria. La competencia digital de los estudiantes. Características de la sociedad de la información. *Portal de Vídeo Didáctico de la Universidad de Sevilla*. <https://doi.org/10.35466/vid2021n6556>
- Maliza Muñoz, W. F. (2023). *Aprendizaje autónomo en Moodle* [Universidad Técnica de Babahoyo]. <http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/13683>
- Maqsood, S., & Chiasson, S. (2021). Design, development, and evaluation of a cybersecurity, privacy, and digital literacy game for tweens. *ACM Transactions on Privacy and Security*, 24(4), 1–37. <https://doi.org/10.1145/3469821>
- Marcos Ramírez, E. M. (2022). *La planificación estratégica como herramienta de la calidad de gestión del instituto de educación superior tecnológico público de Carhuaz, 2020* [Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo]. <https://repositorio.unasam.edu.pe/handle/UNASAM/5221>
- Marin-Marin, Hernández-Romero, M. I., Borges-Ucán, J. L., & Blanqueto-Estrada, M. (2022). Creación de contenidos como competencia digital en estudiantes universitarios. *Revista Espacios*, 43(1). <https://doi.org/10.48082/espacios-a22v43n01p06>



- Marte Espinal, R., & Orgaz Agüera, F. (2019). Análisis del entorno virtual de aprendizaje en la educación superior universitaria. Caso de estudio en República Dominicana. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*, marzo. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/03/entorno-virtual-aprendizaje.html>
- Martínez Bravo, M. C., Sádaba Chalezquer, C., & Serrano-Puche, J. (2021). Meta-marco de la alfabetización digital: análisis comparado de marcos de competencias del Siglo XXI. *Revista latina de comunicación social*, 79, 76–110. <https://doi.org/10.4185/rlds-2021-1508>
- Martínez, J. L. (2009). Las competencias básicas del currículo en la LOE. *Nuevas funciones de la evaluación*, 227–256.
- Matta Huerta, C. R., Vivar-Bravo, J., Jesús-Carbajal, O., Vela Yañac, K. Y., Mejía Castillo, C. A., & Santos Ku, S. I. (2023). Aprendizaje autónomo y recursos educativos digitales en estudiantes del I ciclo de una universidad privada de Lima. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(28), 712–727. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.549>
- Melgarejo-Alcántara, M. Y., Ninamango-Santos, N. J., & Ramos-Moreno, J. M. (2022). Aprendizaje autónomo y recursos educativos digitales en estudiantes Universitarios. *Sinergias Educativas*. <https://doi.org/10.37954/se.vi.240>
- Merchán Murillo, A. (2022). Competencia digital para docentes y estudiantes en un contexto jurídico y universitario. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, 11(Monográfico), 1–8. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4006>
- Morales, A., & Jazmin, A. (2021). *Formación profesional y competencias digitales en la Licenciatura en Turismo de la UAEM*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Morales-Carrero, J. (2020). El rol del orientador como agente dinamizador del escenario educativo y social. *Innovaciones educativas*, 22(32), 184–198. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i32.2903>



- Moreno Guerrero, A. J., Rodríguez García, A. M., Rodríguez Jiménez, C., & Ramos Navas-Parejo, M. (2021). Competencia digital docente y el uso de la realidad aumentada en la enseñanza de ciencias en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Fuentes*, 1(23), 108–124. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.v23.i1.12050>
- Moreno-Guerrero, A.-J., López-Belmonte, J., Pozo-Sánchez, S., & López-Núñez, J.-A. (2021). Usabilidad y prospectiva del aprendizaje a distancia en Formación Profesional determinado por la competencia digital. *Aula abierta*, 50(1), 471–480. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.1.2021.471-480>
- Navarro Morales, D. M., & Lamadrid Ospina, A. L. (2021). *Análisis de la práctica pedagógica para promover el aprendizaje autónomo en estudiantes de básica secundaria*. Corporación Universidad de la Costa.
- Nestares, M. E. (2022). *U-LEARNING en la competencia digital en estudiantes del quinto grado de la Institución Educativa Santísimo de Jesús de Huancavelica* [Universidad Peruana Los Andes]. <https://repositorio.upla.edu.pe/handle/20.500.12848/4596>
- Nóbile, C. I. (2023). *Competencias digitales en estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata* [Universidad de Murcia]. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/134743>
- Ochoa López, J. A. (2021). *La literatura infantil en el desarrollo de la comprensión lectora a través de la virtualidad* [Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología]. <https://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/3812>
- Ontoria, A., Gómez, J. P. R., & de Luque, Á. (2023). *Aprendizaje centrado en el alumno: Metodología para una escuela abierta*. Narcea Ediciones.
- Parra Martínez, J. E. (2018). La gestión eficaz en educación y su importancia en acción gerencial educativa de Colombia. *Aibi revista de investigación, administración e ingeniería*, 5(2), 16–22. <https://doi.org/10.15649/2346030x.437>
- Pauta Criollo, C. E. (2020). *Desarrollo de la competencia digital en los estudiantes mediante el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en el*



- programa de Diploma del Bachillerato Internacional, en la Unidad Educativa ISM Internacional Academy* [Universidad Andina Simón Bolívar].
<https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/7262>
- Paz Enrique, L. E., Rubí Velasco, A., & Hernández Alfonso, E. A. (2022). Constructivismo y fomento del aprendizaje autónomo para la enseñanza a distancia en el bachillerato. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 14(28).
<https://doi.org/10.22201/cuaieed.20074751e.2022.28.83383>
- Pazmiño Aguirre, S. K. (2022). *La competencia digital docente: una perspectiva del perfil del profesorado de Educación General Básica Media de Matemáticas en el contexto ecuatoriano* [Universitat Oberta de Catalunya].
<https://openaccess.uoc.edu/handle/10609/138870>
- Pizarro Tapia, N. C. (2019). *Plataforma Moodle como herramienta B-Learning para mejorar el aprendizaje de los estudiantes de la asignatura de recursos humanos en una escuela militar de Lima* [Universidad Sna Ignacio de Loyola].
<https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/7c6bae8d-4e6b-4f95-835b-24dea16092ae>
- Polgar, S., & Thomas, S. A. (2021). *Introducción a la investigación en ciencias de la salud*. Elsevier Health Sciences.
- Pratiwi, D. I., & Waluyo, B. (2023). Autonomous learning and the use of digital technologies in online English classrooms in higher education. *Contemporary Educational Technology*, 15(2), ep423. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13094>
- Ramirez, J. L. B., & Callegas, P. H. E. (2020). *INVESTIGACION Y EDUCACION SUPERIOR*. Lulu.com.
- Rego, M. Á. S., Moledo, M. L., & Álvarez, J. G. (2023). *La educación en red: Una perspectiva multidimensional*. Ediciones Octaedro.
- Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberar el aprendizaje: El cambio educativo como movimiento social*. Grano de Sal.



- Rizo Rodríguez, M. (2020). Rol del docente y estudiante en la educación virtual. *Revista Multi-Ensayos*, 6(12), 28–37. <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v6i12.10117>
- Rodríguez, J., León, J., Guadalupe, C., & Vargas, S. (2017). *Estado de la educación en el Perú: análisis y perspectivas de la educación básica*. Grade. <https://www.grade.org.pe/publicaciones/estado-de-la-educacion-en-el-peru-analisis-y-perspectivas-de-la-educacion-basica/>
- Rojas Allendes, M., & Zambrano Cruces, N. (2018). *Emociones en las prácticas pedagógicas del docente en contexto de vulnerabilidad* [Universidad de Concepción]. <http://repositorio.udec.cl/jspui/handle/11594/2475>
- Rojas Eccoña, P., Choque Cáceres, A. A., & Berduzco-Torres, N. (2023). Estilos de aprendizaje y competencia digital en estudiantes de Enfermería en modalidad académica híbrida. *RIDE revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 14(27). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1617>
- Ruiz Muñoz, M. L., Castañeda, J. A., & Vargas Fonseca, S. P. (2022). *La gamificación mediada por las TIC como estrategia didáctica para fortalecer la motivación intrínseca en el proceso de la lectura de los estudiantes de aula multigrado de básica primaria de la Institución educativa Juan de Jesús Acevedo sede Guayabal del municipio de Chinavita, Boyacá*. Universidad de Cartagena. <https://doi.org/10.57799/11227/11782>
- Sabzalieva, E., Gallegos, D., Yerovi Verano, C. A., Chacón, E., Mutize, T., Morales, D., & Cuadros, J. A. (2022). *The right to higher education: a social justice perspective*. París : UNESCO, 2022.
- Sánchez González, C. L., & Moreno Méndez, W. (2021). Habilidades del aprendizaje autónomo que emplean los estudiantes en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA) durante la pandemia COVID-19. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(2), 335–349. <https://doi.org/10.33010/recie.v5i2.1322>
- Sánchez Leyton, C. M., & Zaraff López, E. J. (2019). *Competencia digital docente : estudio descriptivo sobre el uso y aplicación de las TIC en el proceso de enseñanza*. Universidad UCINF.



- Sanchez Vera, M. del M. (2021). El desarrollo de la Competencia Digital en el alumnado de Educación Infantil. *Edutec Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 76, 126–143. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.2081>
- Santos, C., Pedro, N., Mattar, J., & Carrascal, S. (2023). Competencias digitales en el contexto ibérico: un estudio de evidencias. *Vivat Academia*. https://repositorio.consejodecomunicacion.gob.ec/handle/CONSEJO_REP/4888
- Shah, S. S., Shah, A. A., Memon, F., Kemal, A. A., & Soomro, A. (2021). Aprendizaje en línea durante la pandemia de COVID-19: aplicación de la teoría de la autodeterminación en la ‘nueva normalidad’. *Revista de psicodidáctica*, 26(2), 169–178. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.12.004>
- Silva Monsalve, A. M., Martínez Morales, E. M., Ortega Ferreira, S. C., Mejía Corredor, C., & Maldonado Currea, A. (2021). Estudio sobre competencias digitales en programas de formación virtual y a distancia. *CIENCIA ergo sum*, 28(3), 1–15. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/77034>
- Terrones, & Calle. (2021). *La motivación del talento humano y la atención al ciudadano: el caso de la Municipalidad de Santiago de Surco, 2017* [Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/17281>
- Tipán, & Vinueza. (2023). *La Hebegogía en el aprendizaje autónomo del inglés en los estudiantes de 9no año de EGB* [Quito: Universidad Tecnológica Indoamérica]. <https://repositorio.uti.edu.ec/handle/123456789/5644>
- Tipantasig, H., & Carolina, L. (2022). *Metodologías activas de aprendizaje y la educación virtual en estudiantes de segundo año de bachillerato en la Unidad Educativa Atahualpa de la ciudad de Ambato*. Universidad Técnica de Ambato-Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación-Carrera de Psicopedagogía.
- Tran Thi, O. (2019). *Un proyecto de investigación-acción para el desarrollo de la competencia estratégica de traducción : la percepción de las participantes*.
- Valero, A. L., & Fernández, E. E. (2021). *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura: Un enfoque sociocrítico*. Ediciones Octaedro.



- Valle, A., Manrique, L., & Revilla, D. (2022). *La Investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Facultad de Educación.
- Vanegas, & Rojas. (2020). *La motivación y planificación como reto pedagógico para el desarrollo del aprendizaje autónomo, que deben asumir los docentes con estudiantes de educación superior presencial, en transición a educación remota asistida por las TIC en Colombia en contexto de pandemia* [Universidad Nacional a Distancia]. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/38029>
- Vargas Berra, K. (2021). Revisión de literatura: un acercamiento al aprendizaje autónomo de las lenguas extranjeras e interculturalidad a través del ABP. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(1), 21–40. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.9479>
- Vásquez, J. E. M. (2020). *Abriendo caminos en la prospectiva para el desarrollo de América Latina*. Universidad del Valle.
- Verdegay, J. L., Konrad Lorenz editores, Lamata, M. ^a. T., Pelta, D., & Cruz, C. (2021). Inteligencia artificial y problemas de decisión: la necesidad de un contexto ético. *Suma de Negocios*, 12(27), 104–114. <https://doi.org/10.14349/sumneg/2021.v12.n27.a2>
- Villa Sánchez, A., & Villa Leicea, O. (2007). Competence-based learning and the development of the social dimension in universities. *Educar*, 40, 15. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.149>



ANEXOS



ANEXO 1: Instrumentos

COMPETENCIA DIGITAL

CUESTIONARIO 1

Estimado estudiante.

La presente ficha es parte de un trabajo de investigación que tiene por finalidad la obtención de información con respecto de tu experiencia en el CEBA. A continuación, encontraras indicadores a las que debe responder con sinceridad. Se agradece por anticipado su valiosa cooperación.

A continuación, se le presenta un conjunto de indicadores, cada uno de ellos va seguido de cinco posibles escalas de valoración de respuesta que debes calificar. Responde marcando con una (X) la alternativa elegida.

- 1= Nunca
- 2= Rara vez
- 3= A veces
- 4= Frecuentemente
- 5= Siempre

Instrumento de la variable: Competencia digital						
1	En general, puedo usar dispositivos electrónicos para acceder a Internet sin problemas	1	2	3	4	5
2	Me siento cómodo/a compartiendo información en línea a través de redes sociales y otras plataformas	1	2	3	4	5
3	Puedo encontrar la información que necesito en Internet sin dificultad	1	2	3	4	5
4	Sé cómo proteger mi privacidad cuando uso plataformas en línea	1	2	3	4	5
5	Soy capaz de identificar sitios web confiables y seguros para obtener información	1	2	3	4	5
6	Utilizo contraseñas seguras para proteger mis cuentas en línea	1	2	3	4	5
7	Ajusto la configuración de privacidad en mis redes sociales según mis necesidades	1	2	3	4	5
8	Puedo usar motores de búsqueda en línea para encontrar información que requiero	1	2	3	4	5



9	Tomo medidas para evitar riesgos en línea que podrían afectar mi privacidad	1	2	3	4	5
10	Utilizo recursos en línea para aprender y mejorar mis conocimientos	1	2	3	4	5
11	Puedo solucionar problemas técnicos básicos con dispositivos y aplicaciones	1	2	3	4	5
12	Estoy familiarizado/a con diferentes navegadores web y sé cómo utilizarlos.	1	2	3	4	5
13	Evalúo críticamente la información que encuentro en línea antes de confiar en ella	1	2	3	4	5
14	Soy consciente de los riesgos asociados con compartir demasiada información personal en línea.	1	2	3	4	5
15	Considero las consecuencias de mis acciones en línea antes de publicar o interactuar en redes sociales	1	2	3	4	5
16	Sé cómo identificar posibles amenazas de seguridad en mensajes y enlaces en línea	1	2	3	4	5
17	Evito participar en actividades en línea que podrían ser perjudiciales o ilegales.	1	2	3	4	5
18	Mantengo un equilibrio saludable entre el tiempo que paso en línea y mis otras responsabilidades.	1	2	3	4	5
19	Estoy al tanto de los riesgos de la adicción a la tecnología y hago esfuerzos para evitarlo.	1	2	3	4	5
20	Respeto las normas y regulaciones en línea al utilizar plataformas y redes sociales.	1	2	3	4	5
21	Evito el ciberacoso y respeto los sentimientos de los demás en línea.	1	2	3	4	5
22	Uso la tecnología de manera ética y no participo en actividades fraudulentas en línea.	1	2	3	4	5
23	Soy consciente de los riesgos de la desinformación en línea y verifico la información antes de compartirla.	1	2	3	4	5
24	Comprendo las implicaciones legales y sociales de mi comportamiento en línea.	1	2	3	4	5
25	Utilizo recursos en línea para aprender sobre temas que me interesan y complementar mi educación.	1	2	3	4	5



26	Puedo encontrar tutoriales y cursos en línea para adquirir nuevas habilidades y conocimientos.	1	2	3	4	5
27	Utilizo herramientas en línea para organizar mis horarios de trabajo, estudio y otras actividades.	1	2	3	4	5
28	Sé cómo utilizar aplicaciones y software relevantes para mi área de estudio o trabajo.	1	2	3	4	5
29	Puedo participar en actividades de aprendizaje colaborativas en línea con otros estudiantes.	1	2	3	4	5
30	Utilizo plataformas en línea para acceder a material educativo y recursos académicos.	1	2	3	4	5
31	Puedo comunicarme eficazmente con profesores y compañeros a través de medios digitales.	1	2	3	4	5
32	Utilizo la tecnología para buscar oportunidades de empleo o proyectos freelance.	1	2	3	4	5
33	Puedo resolver problemas técnicos relacionados con el uso de herramientas digitales.	1	2	3	4	5
34	Utilizo herramientas en línea para mejorar mi productividad en el trabajo y el estudio.	1	2	3	4	5
35	Sé cómo acceder a bibliotecas digitales y bases de datos para mi investigación.	1	2	3	4	5
36	Uso plataformas en línea para realizar proyectos y presentaciones creativas.	1	2	3	4	5



APRENDIZAJE AUTÓNOMO

CUESTIONARIO 2

Estimado estudiante.

La presente ficha es parte de un trabajo de investigación que tiene por finalidad la obtención de información con respecto de tu experiencia en el CEBA. A continuación, encontraras indicadores a las que debe responder con sinceridad. Se agradece por anticipado su valiosa cooperación.

A continuación, se le presenta un conjunto de indicadores, cada uno de ellos va seguido de cinco posibles escalas de valoración de respuesta que debes calificar. Responde marcando con una (X) la alternativa elegida.

- 1= Nunca
- 2= Rara vez
- 3= A veces
- 4= Frecuentemente
- 5= Siempre

Instrumento de la variable: Aprendizaje autónomo						
1	Establezco metas claras y realistas para mi aprendizaje.	1	2	3	4	5
2	Planifico paso a paso cómo lograr mis objetivos de estudio.	1	2	3	4	5
3	Identifico las metas que son más importantes para mi crecimiento académico.	1	2	3	4	5
4	Puedo dividir metas grandes en tareas más pequeñas para hacerlas más alcanzables.	1	2	3	4	5
5	Considero el tiempo y los recursos necesarios al establecer mis metas.	1	2	3	4	5
6	Evalúo constantemente si mis metas aún son relevantes y ajusto en consecuencia.	1	2	3	4	5
7	Definir metas me ayuda a mantener mi enfoque y motivación.	1	2	3	4	5
8	Visualizo el éxito cuando establezco mis metas de aprendizaje.	1	2	3	4	5



9	Encuentro que tener metas claras hace que el estudio sea más significativo.	1	2	3	4	5
10	Establecer objetivos me ayuda a sentirme más seguro/a en mi proceso de aprendizaje.	1	2	3	4	5
11	Me siento motivado/a cuando veo progresar hacia mis metas académicas.	1	2	3	4	5
12	En general, creo que definir metas mejora mi capacidad para aprender de manera autónoma.	1	2	3	4	5
13	Mantengo mi motivación incluso cuando las cosas se vuelven difíciles.	1	2	3	4	5
14	Puedo superar los obstáculos que surgen durante mi estudio.	1	2	3	4	5
15	Ajusto mis estrategias cuando enfrento desafíos en mi aprendizaje.	1	2	3	4	5
16	Me siento capaz de mantener mi enfoque en tareas académicas a pesar de distracciones.	1	2	3	4	5
17	Encuentro formas de mantenerme motivado/a durante largos periodos de estudio.	1	2	3	4	5
18	Me doy recompensas a mí mismo/a después de completar metas de estudio.	1	2	3	4	5
19	Puedo regular mis emociones para evitar que interfieran con mi progreso académico.	1	2	3	4	5
20	Creo que puedo manejar la frustración cuando las cosas no van como esperaba.	1	2	3	4	5
21	Mi nivel de motivación se mantiene alto incluso en tareas desafiantes.	1	2	3	4	5
22	Soy capaz de mantener una actitud positiva mientras enfrento dificultades en mi aprendizaje.	1	2	3	4	5
23	Me siento empoderado/a para mantenerme motivado/a incluso en circunstancias difíciles.	1	2	3	4	5
24	En general, creo que puedo mantenerme enfocado/a y motivado/a a lo largo del tiempo.	1	2	3	4	5
25	Organizo mi tiempo de estudio de manera efectiva para cubrir todas las materias.	1	2	3	4	5



26	Planifico un horario de estudio que se ajusta a mis otras responsabilidades.	1	2	3	4	5
27	Soy capaz de encontrar y utilizar recursos relevantes para mi estudio de manera independiente.	1	2	3	4	5
28	Mantengo un ambiente de estudio ordenado y libre de distracciones.	1	2	3	4	5
29	Planifico cuándo y dónde estudiar para maximizar mi productividad.	1	2	3	4	5
30	Puedo ajustar mi plan de estudio en función de mi progreso y necesidades.	1	2	3	4	5
31	Utilizo diferentes estrategias de estudio según el tipo de contenido que estoy aprendiendo.	1	2	3	4	5
32	Me siento capaz de administrar mis tareas académicas sin depender de la supervisión constante.	1	2	3	4	5
33	Evalúo mi nivel de comprensión y hago ajustes en mi proceso de estudio en consecuencia.	1	2	3	4	5
34	Mantengo un registro de mi progreso y logros académicos.	1	2	3	4	5
35	Soy capaz de identificar cuándo necesito buscar ayuda adicional y dónde encontrarla.	1	2	3	4	5
36	En general, creo que tengo un buen control sobre cómo gestionar mi proceso de aprendizaje de manera autónoma.	1	2	3	4	5



ANEXO 2: Fichas de validación de instrumentos



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIDAD DE SEGUNDA ESPECIALIDAD

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN POR CRITERIO DE JUECES

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del juez : Magister Roger Machaca Portillo
 1.2 Cargo e institución donde labora : Director de la I.E. Inkawasi
 1.3 Nombre del instrumento evaluado : Competencia Digital
 1.4 Autor del instrumento : Richard Peralta Oviedo

II. ASPECTO DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 1	Baja 2	Regular 3	Buena 4	Muy buena 5
1.CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado y comprensible					X
2.OBJETIVIDAD	Permite medir hechos observables					X
3.ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología					X
4.ORGANIZACIÓN	Presentación ordenada					X
5.SUFICIENCIA	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente					X
6.PERTINENCIA	Permite conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados					X
7.CONSISTENCIA	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos					X
8.COHERENCIA	Entre variables, indicadores y los ítems					X
9.METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación					X
10.APLICACIÓN	Los datos permiten un tratamiento estadístico pertinente					X

CONTEO TOTAL DE MARCAS (realice el conteo en cada una de las categorías de la escala)	A	B	C	D	E
	0	0	0	0	50

$$\text{Coeficiente de Validez} = \frac{A + B + C + D + E}{50} \quad 1$$

III. CALIFICACIÓN GLOBAL (Ubique el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y marque con un aspa en el círculo asociado)

CATEGORÍA	INTERVALO
Desaprobado <input type="radio"/>	[0,00 – 0,60]
Observado <input type="radio"/>	[0,60 – 0,70]
Aprobado <input checked="" type="radio"/>	[0,71 – 1,00]

IV. OPINIÓN DE APLICABILIDAD

...Opinión favorable para su aplicación.....

Lugar: Cusco

Cusco 20 de mayo del 2023

ROGER MACHACA PORTILLO
DNI/N° 40541579

Firma del juez



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIDAD DE SEGUNDA ESPECIALIDAD

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN POR
CRITERIO DE JUECES

V. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del juez : Magister Roger Machaca Portillo
1.2 Cargo e institución donde labora : Director de la I.E. Inkawasi
1.3 Nombre del instrumento evaluado : Aprendizaje autónomo
1.4. Autor del instrumento : Richard Peralta Oviedo

VI. ASPECTO DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente	Baja	Regular	Buena	Muy buena
		1	2	3	4	5
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado y comprensible					X
2. OBJETIVIDAD	Permite medir hechos observables					X
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología					X
4. ORGANIZACIÓN	Presentación ordenada					X
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente					X
6. PERTINENCIA	Permite conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados					X
7. CONSISTENCIA	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos					X
8. COHERENCIA	Entre variables, indicadores y los ítems					X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación					X
10. APLICACIÓN	Los datos permiten un tratamiento estadístico pertinente					X

↓	↓	↓	↓	↓		
CONTEO TOTAL DE MARCAS (realice el conteo en cada una de las categorías de la escala)		0	0	0	0	50
		A	B	C	D	E

$$\text{Coeficiente de Validez} = \frac{A + B + C + D + E}{50} \quad I$$

VII. CALIFICACIÓN GLOBAL (Ubique el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y marque con un aspa en el círculo asociado)

CATEGORIA	INTERVALO
Desaprobado <input type="radio"/>	[0,00 – 0,60]
Observado <input type="radio"/>	[0,60 – 0,70]
Aprobado <input checked="" type="radio"/>	[0,71 – 1,00]

VIII. OPINIÓN DE APLICABILIDAD

...Opinión favorable para su aplicación.....

Lugar: Cusco

Cusco 20 de mayo del 2023

ROGER MACHACA PORTILLO
DNI/N° 40541579

Firma del juez



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIDAD DE SEGUNDA ESPECIALIDAD

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN POR
CRITERIO DE JUECES

IX. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del juez : Magister Mirian Zulema Serna Silva
 1.2 Cargo e institución donde labora : Coordinadora Pedagógica de la I.E. Micaela Bastidas - Maranura
 1.3 Nombre del instrumento evaluado : Competencia Digital
 1.4. Autor del instrumento : Richard Peralta Oviedo

X. ASPECTO DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente	Baja	Regular	Buena	Muy buena
		1	2	3	4	5
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado y comprensible					X
2. OBJETIVIDAD	Permite medir hechos observables					X
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología					X
4. ORGANIZACIÓN	Presentación ordenada					X
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente					X
6. PERTINENCIA	Permite conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados					X
7. CONSISTENCIA	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos					X
8. COHERENCIA	Entre variables, indicadores y los ítems					X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación					X
10. APLICACIÓN	Los datos permiten un tratamiento estadístico pertinente					X

CONTEO TOTAL DE MARCAS	0	0	0	50
(realice el conteo en cada una de las categorías de la escala)	A	B	C	D

$$\text{Coeficiente de Validez} = \frac{A + B + C + D + E}{50} \quad I$$

XI. CALIFICACIÓN GLOBAL (Ubique el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y marque con un aspa en el círculo asociado)

CATEGORIA	INTERVALO
Desaprobado <input type="radio"/>	[0,00 – 0,60]
Observado <input type="radio"/>	[0,60 – 0,70]
Aprobado <input checked="" type="radio"/>	[0,71 – 1,00]

XII. OPINIÓN DE APLICABILIDAD

...Opinión favorable para su aplicación.....

Lugar: Cusco

Cusco 20 de mayo del 2023

Firma del juez



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIDAD DE SEGUNDA ESPECIALIDAD

**VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN POR
CRITERIO DE JUECES**

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del juez : Mirian Zulema Serna Silva
 1.2 Cargo e institución donde labora : Coordinadora académica de la IE Micaela bastidas - Maranura
 1.3 Nombre del instrumento evaluado : Aprendizaje Autónomo
 1.4. Autor del instrumento : Richard Peralta Oviedo

II. ASPECTO DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente	Baja	Regular	Buena	Muy buena
		1	2	3	4	5
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado y comprensible					X
2. OBJETIVIDAD	Permite medir hechos observables					X
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología					X
4. ORGANIZACIÓN	Presentación ordenada					X
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente					X
6. PERTINENCIA	Permite conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados					X
7. CONSISTENCIA	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos					X
8. COHERENCIA	Entre variables, indicadores y los ítems					X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación					X
10. APLICACIÓN	Los datos permiten un tratamiento estadístico pertinente					X

CONTEO TOTAL DE MARCAS (realice el conteo en cada una de las categorías de la escala)	A	B	C	D	E
	0	0	0	0	50

$$\text{Coeficiente de Validez} = \frac{A + B + C + D + E}{50} = \frac{I}{50}$$

III. CALIFICACIÓN GLOBAL (Ubique el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y marque con un aspa en el círculo asociado)

CATEGORIA	INTERVALO
Desaprobado <input type="radio"/>	[0,00 – 0,60]
Observado <input type="radio"/>	[0,60 – 0,70]
Aprobado <input checked="" type="radio"/>	[0,71 – 1,00]

IV. OPINIÓN DE APLICABILIDAD

...Opinión favorable para su aplicación.....

Lugar: Cusco

Cusco 20 de mayo del 2023

Firma del juez



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIDAD DE SEGUNDA ESPECIALIDAD

**VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN POR
CRITERIO DE JUECES**

XVII. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del juez : Magister Jimmy Peralta Oviedo
1.2 Cargo e institución donde labora : Docente del EBA Humberto Luna - Calca
1.3 Nombre del instrumento evaluado : Competencia Digital
1.4. Autor del instrumento : Richard Peralta Oviedo

XVIII. ASPECTO DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 1	Baja 2	Regular 3	Buena 4	Muy buena 5
1.CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado y comprensible					X
2.OBJETIVIDAD	Permite medir hechos observables					X
3.ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología					X
4.ORGANIZACION	Presentación ordenada					X
5.SUFICIENCIA	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente					X
6.PERTINENCIA	Permite conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados					X
7.CONSISTENCIA	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos					X
8.COHERENCIA	Entre variables, indicadores y los items					X
9.METODOLOGIA	La estrategia responde al propósito de la investigación					X
10.APLICACIÓN	Los datos permiten un tratamiento estadístico pertinente					X

CONTEO TOTAL DE MARCAS (realice el conteo en cada una de las categorías de la escala)	A	B	C	D	E
	0	0	0	0	50

$$\text{Coeficiente de Validez} = \frac{A + B + C + D + E}{50} = \frac{I}{50}$$

XIX. CALIFICACIÓN GLOBAL (Ubique el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y marque con un aspa en el círculo asociado)

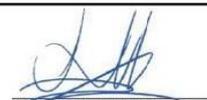
CATEGORIA	INTERVALO
Desaprobado <input type="radio"/>	[0,00 – 0,60]
Observado <input type="radio"/>	[0,60 – 0,70]
Aprobado <input checked="" type="radio"/>	[0,71 – 1,00]

XX. OPINIÓN DE APLICABILIDAD

...Opinión favorable para su aplicación.....
.....

Lugar: Cusco

Cusco 20 de mayo del 2023


Dr. Jimmy Peralta Oviedo
DNI:47606846

Firma del juez



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIDAD DE SEGUNDA ESPECIALIDAD

**VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN POR
CRITERIO DE JUECES**

XXI. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del juez : Magister Jimy Peralta Oviedo
1.2 Cargo e institución donde labora : Docente de la IE Humberto Luna - Calca
1.3 Nombre del instrumento evaluado : Aprendizaje Autónomo
1.4 Autor del instrumento : Richard Peralta Oviedo

XXII. ASPECTO DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 1	Baja 2	Regular 3	Buena 4	Muy buena 5
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado y comprensible					X
2. OBJETIVIDAD	Permite medir hechos observables					X
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología					X
4. ORGANIZACIÓN	Presentación ordenada					X
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente					X
6. PERTINENCIA	Permite conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados					X
7. CONSISTENCIA	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos					X
8. COHERENCIA	Entre variables, indicadores y los ítems					X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación					X
10. APLICACIÓN	Los datos permiten un tratamiento estadístico pertinente					X

CONTEO TOTAL DE MARCAS (realice el conteo en cada una de las categorías de la escala)	A	B	C	D	E
	0	0	0	0	50

$$\text{Coeficiente de Validez} = \frac{A + B + C + D + E}{50} \quad I$$

XXIII. CALIFICACIÓN GLOBAL (Ubique el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y marque con un aspa en el círculo asociado)

CATEGORIA	INTERVALO
Desaprobado <input type="radio"/>	[0,00 – 0,60]
Observado <input type="radio"/>	[0,60 – 0,70]
Aprobado <input checked="" type="radio"/>	[0,71 – 1,00]

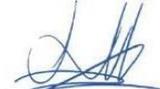
XXIV. OPINIÓN DE APLICABILIDAD

...Opinión favorable para su aplicación.....

.....

Lugar: Cusco

Cusco 20 de mayo del 2023



Mag. Jimy Peralta Oviedo
DNI: 47606846

Firma del juez



	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF	AG	AH	AI	AJ	AK								
58	55	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4					
59	56	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5			
60	57	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5		
61	58	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4		
62	59	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4		
63	60	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4		
64	61	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4		
65	62	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4		
66	63	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3		
67	64	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
68	65	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
69	66	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
70	67	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
71	68	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
72	69	4	4	5	4	4	4	4	5	5	3	4	4	5	4	5	5	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4	5	5	4	4	4	4	
73	70	4	5	4	4	4	4	5	5	3	4	4	5	4	4	4	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
74	71	4	4	4	4	4	4	4	5	4	3	4	4	5	4	5	5	4	4	4	4	4	5	4	5	5	4	4	4	4	5	4	4	5	4	4	5	4	4	5	4	4	5	4	
75	72	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4		
76	73	4	4	5	4	4	4	4	4	3	4	4	4	5	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	5	5	4	4	4	5	4	4	5	5	5	5		
77	74	4	4	5	4	4	4	4	4	3	4	4	4	5	4	4	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	5	5	4	4	4	5	4	4	5	4	5	5	5		
78	75	4	4	5	4	4	4	4	4	3	4	4	4	5	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
79	76	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		
80	77	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		
81	78	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
82	79	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
83	80	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
84	81	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
85	82	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
86	83	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
87	84	4	4	4	4	4	4	5	4	3	4	3	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
88	85	4	4	5	4	5	4	5	4	3	4	4	5	4	4	4	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
89	86	4	5	4	5	5	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
90	87	4	4	4	5	5	4	4	4	3	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
91	88	4	4	5	4	4	4	4	4	3	5	4	4	4	4	4	4	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
92	89	4	4	4	4	5	4	5	4	3	4	4	5	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
93	90	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
94	91	4	4	4	4	4	4	5	4	3	5	5	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
95	92	5	4	4	4	4	4	5	5	3	4	4	5	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
96	93	4	4	4	4	4	4	5	5	3	4	4	5	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
97	94	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
98	95	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
99	96	4	4	4	4	5	4	5	4	3	5	4	5	3	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
100	97	4	4	4	4	4	5	5	4	3	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
101	98	4	4	4	4	4	5	4	3	4	5	5	4	4	4	4																													



DECLARACIÓN JURADA DE AUTENTICIDAD DE TESIS

Por el presente documento, Yo RICHARD PERALTA OVIEDO,
identificado con DNI 40458155 en mi condición de egresado de:

Escuela Profesional, Programa de Segunda Especialidad, Programa de Maestría o Doctorado
EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA

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

“COMPETENCIA DIGITAL Y APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN
EL CEBA JOSE CARLOS MARIATEGUI, HUAYOPATA, CUSCO
2023”

Es un tema original.

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

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

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

En caso de incumplimiento de esta declaración, me someto a las disposiciones legales vigentes y a las sanciones correspondientes de igual forma me someto a las sanciones establecidas en las Directivas y otras normas internas, así como las que me alcancen del Código Civil y Normas Legales conexas por el incumplimiento del presente compromiso

Puno 25 de ENERO del 2024

FIRMA (obligatoria)



Huella



AUTORIZACIÓN PARA EL DEPÓSITO DE TESIS O TRABAJO DE INVESTIGACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL

Por el presente documento, Yo RICHARD PERALTA OVIEDO,
identificado con DNI 40458155 en mi condición de egresado de:

Escuela Profesional, Programa de Segunda Especialidad, Programa de Maestría o Doctorado
EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA

informo que he elaborado el/la Tesis o Trabajo de Investigación denominada;

“ COMPETENCIA DIGITAL Y APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN
EL CEBA JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI, HUAYOPATA,
CUSCO 2023 ”

para la obtención de Grado, Título Profesional o Segunda Especialidad.

Por medio del presente documento, afirmo y garantizo ser el legítimo, único y exclusivo titular de todos los derechos de propiedad intelectual sobre los documentos arriba mencionados, las obras, los contenidos, los productos y/o las creaciones en general (en adelante, los “Contenidos”) que serán incluidos en el repositorio institucional de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno.

También, doy seguridad de que los contenidos entregados se encuentran libres de toda contraseña, restricción o medida tecnológica de protección, con la finalidad de permitir que se puedan leer, descargar, reproducir, distribuir, imprimir, buscar y enlazar los textos completos, sin limitación alguna.

Autorizo a la Universidad Nacional del Altiplano de Puno a publicar los Contenidos en el Repositorio Institucional y, en consecuencia, en el Repositorio Nacional Digital de Ciencia, Tecnología e Innovación de Acceso Abierto, sobre la base de lo establecido en la Ley N° 30035, sus normas reglamentarias, modificatorias, sustitutorias y conexas, y de acuerdo con las políticas de acceso abierto que la Universidad aplique en relación con sus Repositorios Institucionales. Autorizo expresamente toda consulta y uso de los Contenidos, por parte de cualquier persona, por el tiempo de duración de los derechos patrimoniales de autor y derechos conexos, a título gratuito y a nivel mundial.

En consecuencia, la Universidad tendrá la posibilidad de divulgar y difundir los Contenidos, de manera total o parcial, sin limitación alguna y sin derecho a pago de contraprestación, remuneración ni regalía alguna a favor mío; en los medios, canales y plataformas que la Universidad y/o el Estado de la República del Perú determinen, a nivel mundial, sin restricción geográfica alguna y de manera indefinida, pudiendo crear y/o extraer los metadatos sobre los Contenidos, e incluir los Contenidos en los índices y buscadores que estimen necesarios para promover su difusión.

Autorizo que los Contenidos sean puestos a disposición del público a través de la siguiente licencia:

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional. Para ver una copia de esta licencia, visita: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

En señal de conformidad, suscribo el presente documento.

Puno 25 de ENERO del 20 24



FIRMA (obligatoria)



Huella