

TRABAJO INVESTIGACION - PATMOS.docx

 My Files My Files Universidad Peruana Union

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::29566:477372793

Fecha de entrega

30 jul 2025, 3:40 p.m. GMT-5

Fecha de descarga

30 jul 2025, 3:46 p.m. GMT-5

Nombre de archivo

TRABAJO INVESTIGACION - PATMOS.docx

Tamaño de archivo

490.4 KB

16 Páginas

4595 Palabras

28.810 Caracteres

14% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Texto mencionado
- Coincidencias menores (menos de 9 palabras)

Exclusiones

- N.º de coincidencias excluidas

Fuentes principales

- 11%  Fuentes de Internet
- 2%  Publicaciones
- 12%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Fuentes principales

- 11% Fuentes de Internet
- 2% Publicaciones
- 12% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1	Trabajos entregados	Universidad de Salamanca on 2023-01-11	4%
2	Internet	addi.ehu.es	3%
3	Internet	repositorio.ucv.edu.pe	<1%
4	Trabajos entregados	Fundación Universitaria Luis Amigó on 2015-07-24	<1%
5	Trabajos entregados	Al Balqa Applied University on 2023-07-14	<1%
6	Publicación	Román Alicea, Zahira M.. "Relación Entre La Competencia Digital Y El Desarrollo P...	<1%
7	Trabajos entregados	Universidad Internacional de la Rioja on 2025-05-18	<1%
8	Internet	cieae.ie.ul.pt	<1%
9	Internet	pt.scribd.com	<1%
10	Publicación	(Carlinda Leite and Miguel Zabalza). "Ensino superior: inovação e qualidade na do...	<1%
11	Trabajos entregados	Universidad Cesar Vallejo on 2025-01-02	<1%

12	Trabajos entregados	Universidad San Ignacio de Loyola on 2020-09-17	<1%
13	Trabajos entregados	Universidad Tecnológica del Peru on 2023-12-06	<1%
14	Internet	adventista.emnuvens.com.br	<1%
15	Trabajos entregados	unapiquitos on 2025-06-03	<1%
16	Trabajos entregados	Universidad Cesar Vallejo on 2025-07-24	<1%
17	Trabajos entregados	Universidad Europea de Madrid on 2025-05-23	<1%
18	Internet	aegirasol.org	<1%
19	Internet	www.coursehero.com	<1%
20	Trabajos entregados	Universidad Católica San Pablo on 2024-07-22	<1%
21	Internet	core.ac.uk	<1%
22	Internet	hdl.handle.net	<1%
23	Internet	psicologia.iztacala.unam.mx	<1%
24	Internet	repositorio.upeu.edu.pe	<1%
25	Trabajos entregados	uazuay on 2024-01-13	<1%

26	Trabajos entregados upeu on 2024-09-17	<1%
27	Internet www.grafiati.com	<1%
28	Internet www.researchgate.net	<1%

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

ESCUELA DE POSGRADO

Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación



Capacidad predictiva de la autoeficacia académica y competencias digitales sobre el compromiso académico en universitarios

Trabajo de investigación para obtener el Grado Académico de Maestro(a) en Educación con mención en investigación y docencia universitaria.

Autor:

Ruth Heydi Molina Orihuela
Pierina Alexandra Ávila Cruzado

Asesor:

Dr. Josué Edison Turpo Chaparro

Lima, Julio 2025

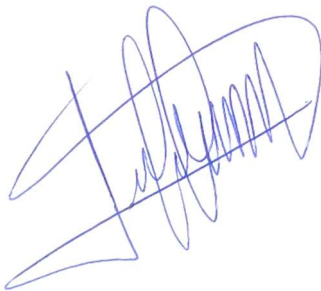
DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Yo Josué Edison Turpo Chaparro, docente de la Unidad de Posgrado de Educación, Escuela de Posgrado de la Universidad Peruana Unión.

DECLARO:

Que la presente investigación titulada: **“Capacidad predictiva de la autoeficacia académica y competencias digitales sobre el compromiso académico en universitarios”** de los autores Ruth Heydi Molina Orihuela y Pierina Alexandra Ávila Cruzado tiene un índice de similitud de 15 % verificable en el informe del programa Turnitin, y fue realizada en la Universidad Peruana Unión bajo mi dirección.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponde ante cualquier falsedad u omisión de los documentos como de la información aportada, firmo la presente declaración en la ciudad de Lima, a los 30 días del mes de julio del año 2025.



Josue Edison Turpo Chaparro

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN DE MAESTRO

En Lima, Ñaña, Villa Unión, a los 22 días de julio del año 2025, siendo las 16:00 horas se reunieron en la sala virtual <https://educadventista.zoom.us/j/84263336435> la dirección de la señora Presidenta del Jurado: Mg. Josué Arturo Morán Condezo y los demás miembros siguientes:

Secretario: Mtro. Carlos Daniel Abanto Ramírez
 Asesor : Dr. Josué Edison Turpo Chaparro
 Vocal : Dr. Rafael Calla Mercado
 Vocal : Mg. Nataly Susan Saez Zevallos

Con el propósito de llevar a cabo el acto público de la sustentación de trabajo de investigación de posgrado titulada: **"Capacidad predictiva de la autoeficacia académica y competencias digitales sobre el compromiso académico en universitarios"** de las estudiantes Pierina Alexandra Ávila Cruzado y Ruth Heydi Molina Orihuela, conducente a la obtención del Grado Académico de Maestro en Educación con mención en Investigación y Docencia Universitaria.

La Presidenta del Jurado dio por iniciado el acto académico, invitando a los candidatos a hacer uso del tiempo señalado para su exposición (20'). Concluida la misma, la Presidenta del Jurado invitó a los demás miembros a realizar las preguntas, cuestionamientos y aclaraciones pertinentes que fueron absueltas por las candidatas, el acto fue seguido de un receso de quince minutos para las deliberaciones y el dictamen de Jurado. Vencido el tiempo de las deliberaciones, el Jurado procedió a dejar constancia escrita del resultado en la presente acta, con dictamen siguiente:

Aprobado por unanimidad, con la calificación: APROBADO CON ESCALA VIGESIMAL DE 18 ESCALA CUALITATIVA CON NOMINACIÓN DE MUY BUENO, CON MÉRITO SOBRESALIENTE.

La presidenta del Jurado hizo alusión al maestrando y solicitó a la secretaria la lectura correspondiente para poner en su conocimiento el resultado, terminado el mismo y sin objeción alguna, la presidenta del jurado dio por concluido el acto, en fe de lo cual firman al pie.



Presidenta

Secretario

Candidata

Vocal

Vocal

Tabla de contenido

Introducción	6
Método	7
Participantes	7
Instrumentos.....	7
Análisis estadístico	9
Discusión y conclusiones.....	12
Agradecimientos	14
Referencias.....	14

Capacidad predictiva de la autoeficacia académica y competencias digitales sobre el compromiso académico en universitarios

Predictive capacity of academic self-efficacy and digital competencies on academic commitment in university students

Heydi Molina-Orihuela¹, Pierina Ávila-Cruzado¹ y Josue Edison Turpo-Chaparro¹

¹Escuela de posgrado, Universidad Peruana Union, Lima, Perú

Autor por correspondencia: josuetc@upeu.edu.pe

Resumen

Esta investigación examina la capacidad predictiva de la autoeficacia académica y las competencias digitales sobre el compromiso académico en estudiantes universitarios, considerando la creciente importancia de estos factores en la educación superior actual. Se realizó un estudio con 542 estudiantes universitarios de 13 carreras profesionales diferentes, con edades entre 18 y 31 años. Se utilizaron tres instrumentos: la Escala de Utrecht de Engagement Académico (UWES-S), el Cuestionario CompdigEU 1.0 para competencias digitales, y la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA). El modelo de regresión múltiple reveló que la autoeficacia académica y las competencias digitales explican el 29% de la varianza del compromiso académico. La autoeficacia académica mostró una correlación positiva moderada con el compromiso académico ($\rho = 0.513$, $p < 0.01$) y fue el predictor más fuerte ($\beta = 0.432$), mientras que las competencias digitales mostraron una correlación positiva baja ($\rho = 0.314$, $p < 0.01$) y menor capacidad predictiva ($\beta = 0.198$). Los hallazgos sugieren que las creencias sobre las propias capacidades académicas tienen mayor influencia en el compromiso académico que las competencias digitales. Estos resultados tienen implicaciones importantes para el diseño de intervenciones educativas que busquen mejorar el compromiso académico universitario.

Palabras clave: Autoeficacia académica, competencia digital, compromiso académico, educación superior, factores de rendimiento académico.

Abstrac

This research examines the predictive capacity of academic self-efficacy and digital competencies on academic engagement in university students, considering the growing importance of these factors in current higher education. The study included 542 university students from 13 different professional careers, aged between 18 and 31 years. Three instruments were used: the Utrecht Work Engagement Scale-Student (UWES-S), the CompdigEU 1.0 Questionnaire for digital competencies, and the Academic Situations Specific Perceived Self-Efficacy Scale (EAPESA). The multiple regression model revealed that academic self-efficacy and digital competencies explain 29% of the variance in academic engagement. Academic self-efficacy showed a moderate positive correlation with academic engagement ($\rho = 0.513$, $p < 0.01$) and was the strongest predictor ($\beta = 0.432$), while digital competencies showed a low positive correlation ($\rho = 0.314$, $p < 0.01$) and lower predictive capacity ($\beta = 0.198$). The findings suggest that beliefs about one's academic capabilities have a greater influence on academic engagement than digital competencies. These results have

important implications for designing educational interventions aimed at improving university academic engagement.

Keywords: Academic self-efficacy, digital skills, student engagement, higher education

Introducción

En el contexto universitario actual, la autoeficacia académica y las competencias digitales emergen como factores cruciales que podrían tener un impacto significativo en el compromiso académico de los estudiantes. El concepto de autoeficacia académica se refiere a la percepción que tienen los estudiantes sobre sus propias habilidades para enfrentar y superar los desafíos académicos específicos (Bandura, 1997). Esta valoración subjetiva de las capacidades propias ha demostrado ser un elemento clave en la predicción tanto del desempeño como de la motivación en entornos educativos (Kavanagh, 2014). En paralelo, la noción de competencias digitales ha evolucionado para abarcar no solo el manejo técnico de herramientas, sino también la capacidad para integrar efectivamente las tecnologías de información y comunicación en los procesos de aprendizaje (Fraillon et al., 2020). Estas habilidades han pasado de ser complementarias a convertirse en fundamentales en el contexto educativo contemporáneo.

El compromiso académico, entendido como la participación activa e interés en el proceso de aprendizaje, resulta fundamental para el éxito y la retención de los estudiantes universitarios (Fredricks et al., 2004). Investigaciones previas han señalado una relación entre el compromiso del estudiante y tanto el éxito académico (Korobova & Starobin, 2015) como el rendimiento académico (Gómez et al., 2015). Sin embargo, aún queda por profundizar en cómo la autoeficacia académica y las competencias digitales influyen específicamente en el compromiso académico de los universitarios.

Estudios anteriores se han enfocado en analizar el compromiso académico desde una perspectiva multidimensional, considerando factores psicosociales como la motivación, las estrategias de autorregulación y el apoyo familiar y docente (García-Cano et al., 2020; Torres Escobar & Botero, 2021). No obstante, no se ha explorado a fondo el papel particular que puede desempeñar la autoeficacia académica, es decir, las creencias de los estudiantes sobre sus propias habilidades para alcanzar el éxito académico, en la predicción de su compromiso con los estudios.

La autoeficacia académica ha mostrado ser un fuerte predictor del éxito académico (García-Fernández et al., 2010), ya que impacta en las expectativas, metas y nivel de dedicación de los estudiantes (Huertas, 1997). Esta capacidad predictiva se debe a que la autoeficacia influye en múltiples aspectos del desempeño educativo, desde la motivación inicial hasta la persistencia frente a desafíos, adaptándose además a las exigencias del actual entorno educativo híbrido. Aquellos con una mayor autoeficacia tienden a mostrar un mejor desempeño, debido a que su creencia en sus habilidades y en la dificultad de la tarea impacta significativamente en sus resultados (Garrido & Rojo, 1996).

Por otra parte, las competencias digitales han sido objeto de estudio en el contexto del emprendimiento y la educación superior, resaltando su importancia para aprovechar las oportunidades

tecnológicas y desarrollar habilidades relacionadas con el acceso, gestión y creación de contenidos digitales (Aguilar de la Rosa, 2022; Zumba-Novay & Paredes-Chasin, 2022). Sin embargo, existe un vacío en cuanto a cómo estas competencias digitales pueden influir en el compromiso académico de los estudiantes universitarios, especialmente considerando la migración de gran parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje a entornos virtuales.

Estudios previos sugieren que un mayor dominio de las competencias digitales brinda una ventaja significativa en la interpretación y comprensión de los materiales de aprendizaje en línea (Almendingen et al., 2021), mientras que un bajo dominio puede generar estrés académico, carga cognitiva elevada y agotamiento emocional (Kumpikaitė-Valiūnienė et al., 2021), poniendo en riesgo el bienestar psicológico de los estudiantes (Wang et al., 2021).

En este contexto, la presente investigación busca abordar esta laguna de conocimiento al examinar en qué medida la autoeficacia académica y las competencias digitales pueden predecir el compromiso académico en estudiantes universitarios, y verificar mediante un modelo estructural el impacto estadístico de la autoeficacia académica y competencias digitales que actúan conjuntamente sobre el compromiso académico. Este análisis proporcionará información crucial sobre los factores individuales y tecnológicos que impactan en la participación, motivación y dedicación de los estudiantes hacia sus estudios, aspectos fundamentales para el éxito académico y el desarrollo de competencias profesionales.

Los resultados obtenidos podrían ser útiles para diseñar estrategias y programas de intervención destinados a fortalecer tanto la autoeficacia académica como las competencias digitales de los estudiantes, con el objetivo de promover un mayor compromiso académico y, por ende, mejorar el rendimiento académico y la preparación para el mercado laboral.

Método

Participantes

La muestra final estuvo compuesta por 542 estudiantes de educación superior de 13 carreras profesionales diferentes de la Universidad Peruana Unión - filial Juliaca, con edades comprendidas entre los 18 y los 31 años ($M = 20,34$; $DT = 2,296$), de los cuales 7,6% proceden de la Costa, 85,4% de la Sierra y 7% son de la selva. En cuanto al sexo, el 41,9% eran varones y el 58,1% chicas. La muestra se seleccionó mediante un procedimiento de muestreo estratificado.

Instrumentos

Para medir el compromiso académico se utilizó La Escala de Utrecht de Engagement Académico (UWES-S), es una adaptación al contexto académico de la Escala de Utrecht de Engagement Laboral UWES. La UWES-S fue creada y traducida al español por Schaufeli et al.

(2002). La primera versión del UWES-S en español tenía 24 ítems distribuidos en tres dimensiones (vigor, dedicación y absorción). Después de la evaluación psicométrica del instrumento realizada por Tacca-Huamán et al. (2021), se eliminaron 7 ítems. Como resultado, se creó una nueva versión de la escala con 17 elementos divididos en tres dimensiones: vigor (6 elementos), dedicación (5 elementos) y absorción (6 elementos). La estructura tridimensional del UWES-S fue confirmada en esta versión.

Así mismo para poder medir las competencias digitales se utilizó el Cuestionario CompdigEU 1.0 (Casildo-Bedón et al., 2023), que evalúa cinco áreas competenciales (Información y alfabetización informacional; comunicación y colaboración; creación de contenidos digitales; seguridad y resolución de problemas). El cuestionario consta de 42 ítems con 6 opciones de respuesta, donde 1 indica que el estudiante no tiene las competencias y desde el 2 hasta el 6 se miden las competencias digitales. Presenta pruebas de validez del contenido con una evaluación satisfactoria de los expertos (coeficiente V de Aiken $> 0,70$), índices de bondad de ajuste aceptables en la estructura factorial y una consistencia interna adecuada ($\alpha > 0.80$).

Finalmente, para medir la autoeficacia, se utilizó la escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas (EAPESA). EAPESA fue creado por Palenzuela (2012) y se diseñó para evaluar la autoeficacia académica de manera específica. Después, García-Fernandez, et. al. realizaron un análisis psicométrico de la EAPESA utilizando el análisis factorial de componentes principales y el análisis factorial confirmatorio (García-Fernandez et al., 2010). Mas adelante Dominguez et al. (2012) adaptaron el instrumento a un contexto peruano, la cual consta de 9 ítems con cuatro opciones de respuesta (Nunca, algunas veces, bastantes veces y siempre).

A medida que avanza la puntuación, mayor es la autoeficacia académica, es así que, en este estudio se halló que el coeficiente alfa de Cronbach fue 0.89, indicando una adecuada confiabilidad, el análisis de validez de contenido mediante la V de Aiken mostró que todos los ítems presentaron valores por encima de 0.70, respaldando su representatividad del constructo, el análisis factorial reveló una estructura unidimensional, con un factor que explicó el 55.261% de la varianza total, las cargas factoriales oscilaron entre 0.593 y 0.777, indicando solidez factorial. En el presente estudio se halló que el coeficiente alfa de Cronbrach fue de 0.912 respaldando una adecuada confiabilidad.

Procedimientos

23 Tras planificar el estudio, teniendo la aprobación del Comité de Ética de Investigación de la Universidad Peruana Unión 2024-CE EPG-00112, que certifica el cumplimiento de las normas éticas y de protección de datos, se contactó con los equipos directivos de la universidad Peruana Unión para presentarles la investigación y solicitar la participación de sus alumnos de las diferentes carreras. Tras la aceptación de la participación de los alumnos en la presente investigación, se repartieron consentimientos informados, informándoles del carácter altruista de su participación, de los objetivos del estudio, del procedimiento y de los cuestionarios a completar.

Se destacó el uso ético que se haría de los datos, el carácter voluntario de la participación del alumnado, la confidencialidad, el anonimato, el uso exclusivo de los datos con fines de investigación y el hecho de que estos podían retirarse en cualquier momento. También se informó sobre la protección de los datos y el acceso a los resultados, respetando las normas éticas necesarias para llevar a cabo una investigación. Los instrumentos se administraron individualmente durante horario lectivo en una única sesión, tardando unos 15 minutos en completarlos. Los autores del estudio estuvieron presentes durante la llenado y recordaron a los participantes antes de comenzar que sus respuestas serían totalmente anónimas y que su participación era estrictamente voluntaria. Para reducir las amenazas a la validez del estudio no se reveló su objetivo a los participantes.

Análisis estadístico

2 En primer lugar, se realizó el análisis univariado y multivariado de la normalidad, y los resultados revelaron valores no normales para las tres variables, por lo tanto, se optó por emplear pruebas no paramétricas.

Como paso previo necesario al estudio predictivo se realizaron análisis de correlación de Rho de Spearman (estadísticamente significativos con una p de .000) entre todas las variables para verificar la existencia de posibles asociaciones.

2 A continuación, para analizar el efecto estadístico predictivo de autoeficacia académica y competencias digitales sobre compromiso académico, se realizaron análisis de regresión, incluyendo como variables independientes autoeficacia académica y competencias digitales ya que habían mostrado una relación estadísticamente significativa o con un valor de $p < .20$ en las correlaciones anteriores. Este es un criterio frecuentemente aceptado (Mirghafourvand et al., 2014). Los análisis de regresión siguieron los pasos descritos seguidamente.

En primer lugar, se identificó la ecuación que mejor se ajustaba a los datos calculando diferentes estadísticos, incluyendo el coeficiente de determinación (R^2 ajustado) y el coeficiente β explicativo, y comprobando que la relación era estadísticamente significativa con una p de .05 (Pulido-Acosta & Herrera-Clavero, 2019).

1 Por último, tras construir el modelo de regresión, se corroboró que se ajustaba a los datos utilizados para su estimación. Para ello, se comprobaron los siguientes supuestos residuales:

(A) *La distribución normal de los residuos*, verificada mediante un histograma y un gráfico P-P de residuos estandarizados. Este proceso comprueba si los errores se distribuyen normalmente para cada valor de la variable independiente, siguiendo la función gaussiana en el histograma y con las proporciones acumuladas de la variable coincidiendo con las de una distribución normal, representada por una línea en el gráfico P-P (Lester et al., 2014).

(B) *La linealidad de los residuos* en el diagrama de dispersión de los residuos estandarizados, en comparación con los valores estimados normalizados. Si los residuos se distribuyen aleatoriamente para cada valor de las puntuaciones pronosticadas, se cumple este supuesto. Cualquier otro patrón no aleatorio indica algún grado de no linealidad y una posible violación del modelo (Lester et al., 2014).

(C) *La homocedasticidad de los residuos* en el mismo diagrama. Para que se cumpla este supuesto las puntuaciones deben seguir un patrón aleatorio dentro de una franja horizontal, lo que prueba que la varianza es constante. Cualquier patrón específico o agrupación de puntuaciones supone una violación de este supuesto e indica la presencia de heteroscedasticidad (Lester et al., 2014).

(D) *La multicolinealidad* entre las variables regresoras, que se analiza frecuentemente para comprobar la bondad del ajuste de una regresión lineal múltiple (Guerrero & Melo, 2017). La multicolinealidad indica la existencia de variables redundantes en el modelo y, en este caso, se identificó mediante el índice de Tolerancia y su VIF (factor de inflación de la varianza). Una tolerancia inferior a .10 indica un problema de multicolinealidad, al igual que un VIF superior a 10. Para todos los análisis estadísticos se utilizó el paquete estadístico SPSS (versión 25 para Windows).

2 Resultados

Antes de los análisis de regresión se realizaron las correlaciones entre las tres variables estudiadas Autoeficacia Académica, Compromiso Académico y Competencias Digitales. En cuanto a Autoeficacia Académica y Compromiso Académico, existe una correlación positiva

moderada ($p = 0.513$, $p < 0.01$) entre estas variables. Esto indica que los participantes con mayor percepción de autoeficacia académica tienden a mostrar un mayor compromiso académico, y viceversa.

Respecto a Autoeficacia Académica y Competencias Digitales se observa una correlación positiva baja ($p = 0.343$, $p < 0.01$). Aunque esta relación es menos fuerte que la anterior, indica que la autoeficacia académica podría estar asociada con las competencias digitales de los participantes. Por último, la relación entre Compromiso Académico y Competencias Digitales es positiva baja ($p = 0.314$, $p < 0.01$), lo que implica que un mayor compromiso académico se relaciona con mayores niveles de competencias digitales.

Regresiones de Autoeficacia Académica y competencias digitales sobre Compromiso Académico

La tabla 1, muestra que la regresión lineal múltiple dio como resultado una relación moderada positiva $R = .541$ entre las variables, de la misma manera se obtiene un coeficiente de determinación R^2 ajustado=.290 sugiere que el 29.0% de la varianza en el compromiso académico es explicada conjuntamente por las competencias digitales y la autoeficacia académica. Aunque significativo, el porcentaje indica que hay otros factores no incluidos en el modelo que también influyen en el compromiso académico. El valor de F de ANOVA ($F = 111.418$, $P=.000$) confirman que el modelo es estadísticamente significativo. Esto implica que las competencias digitales y la autoeficacia académica tienen un efecto conjunto relevante sobre el compromiso académico.

Tabla 1

Resumen del modelo de regresión

Modelo	R	R ²	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	F	Sig.
1	.541a	0.292	0.290	8.80483	111.418	.000b

a. Predictores: (Constante), Competencias digitales, Autoeficacia académica

b. Variable dependiente: Compromiso Académico

En la tabla 2, se observa el análisis de regresión lineal múltiple, teniendo como variables independientes a competencias digitales y autoeficacia académica, variable dependiente: compromiso académico. La autoeficacia académica tiene un efecto moderado-alto sobre el compromiso académico, como lo indica su coeficiente estandarizado Beta = 0.432. Esto sugiere

que esta variable tiene mayor influencia en el compromiso académico en comparación con las competencias digitales. Su significancia estadística ($t = 10.977$, $p < 0.001$) confirma que es un predictor clave.

Las competencias digitales también son un predictor significativo del compromiso académico, aunque con un efecto menor en comparación con la autoeficacia académica ($\beta = 0.198$). El valor de $t = 5.034$ ($p < 0.001$) respalda su relevancia dentro del modelo.

Tabla 2

Coefficientes de regresión múltiple B (No estandarizados), β (estandarizados) y test t

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Desv. Error	Beta		
1	(Constante)	34.557	2.124		16.270	0.000
	Autoeficacia académica	0.862	0.079	0.432	10.977	0.000
	Competencias digitales	0.056	0.011	0.198	5.034	0.000

a. Variable dependiente: Compromiso académico

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en esta investigación proporcionan evidencia empírica sobre la capacidad predictiva de la autoeficacia académica y las competencias digitales en el compromiso académico de estudiantes universitarios. El modelo de regresión múltiple demostró que ambas variables explican el 29% de la varianza del compromiso académico, siendo la autoeficacia académica el predictor más fuerte ($\beta = 0.432$) en comparación con las competencias digitales ($\beta = 0.198$).

Estos hallazgos son consistentes con investigaciones previas como la de García-Fernández et al., (2010) quienes encontraron que la autoeficacia académica tiene una alta capacidad predictiva del éxito académico. De manera similar, Kavanagh, (2014) había señalado la importancia de la autoeficacia como predictor de la motivación y el rendimiento estudiantil.

La relación positiva moderada encontrada entre autoeficacia académica y compromiso académico ($p = 0.513$) es consistente con investigaciones previas que han destacado el papel fundamental de las creencias sobre las propias capacidades en el éxito académico (García-

Fernández et al., 2010). Este hallazgo refuerza la teoría de Bandura (1997) sobre cómo la autoeficacia influye en la persistencia y dedicación de los estudiantes hacia sus actividades académicas. La mayor capacidad predictiva de la autoeficacia académica sugiere que las creencias del estudiante sobre sus propias habilidades tienen un impacto más directo en su nivel de compromiso que sus competencias digitales.

En cuanto a las competencias digitales, nuestros resultados muestran una correlación positiva baja con el compromiso académico ($\rho = 0.314$), lo cual coincide parcialmente con los hallazgos de Almendingen et al. (2021) quienes encontraron que el dominio de competencias digitales facilita la interpretación y comprensión de materiales de aprendizaje en línea. Sin embargo, la menor capacidad predictiva de las competencias digitales en nuestro estudio contrasta con lo reportado por Wang et al. (2021) quienes encontraron una relación más fuerte entre estas variables. Esta diferencia podría explicarse porque las competencias digitales actúan más como facilitadoras del proceso de aprendizaje que como motivadoras directas del compromiso.

La correlación positiva baja entre autoeficacia académica y competencias digitales ($\rho = 0.343$) sugiere que existe una relación entre la confianza en las propias capacidades académicas y el dominio de herramientas digitales, aunque esta relación no es tan fuerte como se podría esperar en un entorno cada vez más digitalizado. Este hallazgo es similar al reportado por Kumpikaitė-Valiūnienė et al. (2021) quienes encontraron que las competencias digitales pueden actuar como un factor protector contra el estrés académico, especialmente cuando se combina con altos niveles de autoeficacia. Entonces, se plantea la necesidad de investigar más a fondo cómo se relacionan estas variables y qué factores intermedios podrían estar influyendo en esta relación.

Estos resultados pueden explicarse porque la autoeficacia académica, al estar directamente relacionada con las creencias sobre las propias capacidades para el aprendizaje, tiene un impacto más inmediato en el compromiso del estudiante. Por otro lado, las competencias digitales, si bien son importantes, funcionan más como herramientas facilitadoras que como motivadores intrínsecos del compromiso académico.

Las implicaciones teóricas de este estudio son significativas. Primero, contribuye a la literatura existente al proporcionar evidencia empírica sobre la interacción entre factores psicológicos (autoeficacia) y tecnológicos (competencias digitales) en el contexto educativo superior. Segundo, extiende la teoría de la autoeficacia de Bandura al contexto digital contemporáneo, sugiriendo que las creencias de autoeficacia mantienen su relevancia incluso en entornos de aprendizaje altamente digitalizados.

El modelo predictivo desarrollado tiene importantes implicaciones prácticas para el ámbito universitario. En primer lugar, sugiere que las intervenciones orientadas a mejorar el compromiso académico deberían enfocarse prioritariamente en fortalecer la autoeficacia académica de los estudiantes. Esto podría lograrse mediante estrategias que permitan experiencias de éxito graduales, modelado de pares exitosos y retroalimentación positiva constructiva. En segundo lugar, aunque con menor impacto, el desarrollo de competencias digitales también debería ser considerado en los programas de mejora del compromiso académico, especialmente en un contexto donde la educación superior integra cada vez más elementos digitales.

Como limitaciones del estudio, cabe señalar que el modelo explica el 29% de la varianza del compromiso académico, lo que indica la existencia de otras variables no consideradas que podrían tener un impacto significativo. Futuras investigaciones podrían explorar factores adicionales como el apoyo social, las estrategias de aprendizaje o variables contextuales específicas de la educación superior.

En conclusión, este estudio contribuye a la comprensión de los factores que influyen en el compromiso académico universitario, destacando el papel predominante de la autoeficacia académica y el rol complementario de las competencias digitales. Los resultados obtenidos pueden servir como base para el diseño de intervenciones educativas que busquen mejorar el compromiso académico de los estudiantes universitarios, considerando tanto el desarrollo de la confianza en las propias capacidades como el fortalecimiento de las habilidades digitales necesarias en el contexto educativo actual.

Agradecimientos

Sincero agradecimiento a las autoridades de la Universidad Peruana Unión - Filial Juliaca, particularmente a su Director General y al equipo directivo de las diferentes facultades, por facilitar y apoyar la realización de esta investigación. Asimismo, agradecemos al Comité de Ética de Investigación de la universidad por su orientación y aprobación del proyecto (2024-CE EPG-00112), garantizando el cumplimiento de todos los estándares éticos requeridos.

Referencias

Aguilar de la Rosa, A. (2022). La competencia digital de los estudiantes de formación profesional: una revisión sistemática. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación En Tecnología Educativa*, 200–221. <https://doi.org/10.6018/RIITE.545311>

- Almendingen, K., Morseth, M. S., Gjølstad, E., Brevik, A., & Tørris, C. (2021). Student's experiences with online teaching following COVID-19 lockdown: A mixed methods explorative study. *PloS One*, 16(8). <https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0250378>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. American Psychological Association. <https://psycnet.apa.org/record/1997-08589-000>
- Casildo-Bedón, N. E., Sánchez-Torpoco, D. L., Carranza-Esteban, R. F., Mamani-Benito, O., & Turpo-Chaparro, J. (2023). Propiedades psicométricas del cuestionario de competencias digitales en estudiantes universitarios peruanos. *Campus Virtuales*, 12(1), 93–102. <https://doi.org/10.54988/CV.2023.1.1084>
- Dominguez, S., Villegas, G., Yauri, C., & Ramirez, F. (2012). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos | Revista de Psicología. *Revista de Psicología*, 1, 29–39. <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/8/7>
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Duckworth, D. (2020). Preparing for life in a digital world: IEA international computer and information literacy study 2018 international report. In *Preparing for Life in a Digital World: IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-38781-5/COVER>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- García-Cano, L., Colás-Bravo, P., García-Cano, L., & Colás-Bravo, P. (2020). Factores pedagógicos asociados con el compromiso de los universitarios con sus estudios. *Formación Universitaria*, 13(6), 181–190. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000600181>
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., Ruiz-Esteban, C., Díaz-Herrero, Á., Pérez-Fernández, E., & Martínez-Monteagudo, M. C. (2010). Propiedades psicométricas de la escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas en una muestra de estudiantes españoles de educación secundaria obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 61–74.
- Garrido, I., & Rojo, C. (1996). Motivación, cognición y rendimiento. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 49(1), 5–12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358079>
- Gómez, P., Pérez, C., Parra, P., Ortiz, L., Matus, O., McColl, P., Torres, G., & Meyer, A. (2015). Relación entre el bienestar y el rendimiento académico en alumnos de primer año de medicina. *Revista Médica de Chile*, 143(7), 930–937. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872015000700015>
- Guerrero, S. C., & Melo, O. O. (2017). Una metodología para el tratamiento de la multicolinealidad a través del escalamiento multidimensional. *Ciencia En Desarrollo*, 8(2), 9–24. <https://doi.org/10.19053/01217488.V8.N2.2017.5239>
- Huertas, J. A. (1997). *Motivación. Quiero aprender*. Aique. https://www.researchgate.net/publication/31854774_Motivacion_querer_aprender

- Kavanagh, D. J. (2014). Self-efficacy and depression. *Self-Efficacy: Thought Control Of Action*, 177–194. <https://doi.org/10.4324/9781315800820>
- Korobova, N., & Starobin, S. S. (2015). A comparative study of student engagement, satisfaction, and academic success among international and American students. *Journal of International Students*, 5(1), 72–85. <http://jistudents.org>
- Kumpikaitė-Valiūnienė, V., Aslan, I., Duobienė, J., Glińska, E., & Anandkumar, V. (2021). Influence of Digital Competence on Perceived Stress, Burnout and Well-Being Among Students Studying Online During the COVID-19 Lockdown: A 4-Country Perspective. *Psychology Research and Behavior Management*, 14, 1483–1498. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S325092>
- Lester, P., Inman, D., & Bishop, L. (2014). *Handbook of tests and measurement in ducation and the social sciences*. Rowman & Littlefield Publishers. . <https://rowman.com/ISBN/9781610484305/Handbook-of-Tests-and-Measurement-in-Education-and-the-Social-Sciences-Third-Edition>
- Mirghafourvand, M., Mohammad-Alizadeh-Charandabi, S., Tavananezhad, N., & Karkhaneh, M. (2014). Health-promoting lifestyle and its predictors among Iranian adolescent girls, 2013. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 26(4), 495–502. <https://doi.org/10.1515/IJAMH-2013-0324/MACHINEREADABLECITATION/RIS>
- Pulido-Acosta, F., & Herrera-Clavero, F. (2019). Predicting children's academic achievement through emotional intelligence. *Psicologia Educativa*, 25(1), 23–30. <https://doi.org/10.5093/PSSED2018A16>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Bakker, A. B., & Gonzales-Roma, V. (2002). The measurement of engagement and burnout : a two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71–92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326/METRICS>
- Torres Escobar, G. A., & Botero, L. (2021). Factores asociados al compromiso académico en universitarios de carreras virtuales: Revisión de las principales teorías e instrumentos. *Panorama*, 15(28), 4. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8075829&info=resumen&idioma=ENG>
- Wang, X., Zhang, R., Wang, Z., & Li, T. (2021). How Does Digital Competence Preserve University Students' Psychological Well-Being During the Pandemic? An Investigation From Self-Determined Theory. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2021.652594/FULL>
- Zumba-Novay, E., & Paredes-Chasin, I. (2022). Desarrollo de competencias digitales en la educación superior a través de entornos virtuales: Revisión de casos en la educación superior ecuatoriana. *Polo Del Conocimiento: Revista Científico - Profesional*, 7(11), 1385–1399. <https://doi.org/10.23857/pc.v7i8>