



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN ADOLESCENTES EN EDUCACIÓN VIRTUAL

TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO DE LICENCIADA
EN PSICOLOGÍA

VALERIA LUNA CHÁVARRY

LIMA – PERÚ

2022

MIEMBROS DEL JURADO

Mg. MONICA ELVIRA VELASCO TAIPE

Presidente

Lic. JENNIFER DENISSE CARRASCO TACURI

Vocal

Mg. SUSANA ELIZABETH MAMANI GUERRA

Secretaria

ASESOR DE TESIS

Mg. CHIARA FIORELLA BRANIZZA COLAROSSO

DEDICATORIA

A cada persona que ha sumado para que esto se hiciera realidad. Mi familia.

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a mis padres por apoyarme incondicionalmente durante estos años de estudio, a mis abuelos por decirme lo mucho que valgo y todo lo que puedo lograr y a mis hermanos por su paciencia en los días malos.

Asimismo, le doy gracias a mi casa de estudios por brindarme una buena asesora quien me oriento para lograr sustentar esta tesis. A mi asesora por su dedicación y paciencia para concretar este proyecto y al área de enseñanza de la Psicología educativa, porque me brindaron profesoras expertas a quienes agradezco y las recordaré con mucho cariño.

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN

ABSTRACT

1.	INTRODUCCIÓN.....	10
2.	ANÁLISIS DEL ESTADO DEL ARTE.....	14
2.1.	Conceptualización y alcance del tema.....	14
2.1.1.	Autoeficacia.....	15
2.1.1.1.	Autoeficacia académica.....	18
2.1.1.2.	Autoeficacia computacional.....	20
2.1.1.3.	Autoeficacia en el uso del internet.....	20
2.1.2.	La adolescencia.....	21
2.1.3.	La educación virtual.....	22
2.1.3.1.	Desarrollo académico.....	24
2.2.	Métodos de estudio del tema.....	25
2.2.1.	Instrumentos utilizados en la presencialidad.....	25
2.2.2.	Instrumentos utilizados en la virtualidad.....	27
2.3.	Estudios acerca del tema.....	28
2.3.1.	Autoeficacia académica y autoeficacia online.....	30
2.3.2.	Autoeficacia académica y autorregulación	33
2.3.3.	Autoeficacia académica y satisfacción estudiantil	36
2.3.4.	Autoeficacia académica y otras variables.....	38
2.3.5.	Autoeficacia académica en modalidad presencial y virtual.....	41
2.4.	Reflexiones teóricas sobre el tema.....	45
2.5.	Impacto teórico y social del tema.....	52

3. CONCLUSIONES.....	56
REFERENCIAS.....	59

RESUMEN

En el presente trabajo se realizó una revisión de las principales investigaciones sobre la autoeficacia académica en adolescentes en educación virtual. La autoeficacia se comprende como la percepción que tiene una persona sobre sus propias capacidades y cómo estas le permitirán alcanzar cierto nivel de rendimiento y logro, dentro de ella se enmarca, la autoeficacia académica que se refiere a la percepción que tiene un estudiante sobre sus capacidades para realizar exitosamente sus tareas académicas, lograr buenas calificaciones o recordar lo aprendido en las clases; es decir, aquellos estudiantes que poseen autoeficacia son capaces de afrontar con esfuerzo y cumplir un reto difícil, por el contrario los estudiantes que no presentan una autoeficacia prefieren evitar implicarse en nuevos retos. Por ello, se planteó como objetivo general: analizar el rol de la autoeficacia académica en el desenvolvimiento de los adolescentes en educación virtual. Para lograrlo, se analizaron las teorías y enfoques en torno al tema de estudio, asimismo, se revisaron los estudios de diferentes autores para conocer el contraste entre la autoeficacia académica en contextos presenciales y virtuales.

Palabras clave: autoeficacia académica, educación virtual, clases presenciales, e-learning.

ABSTRACT

In the present work, a review of the main research on academic self-efficacy in adolescents in virtual education was carried out. Self-efficacy is understood as the perception that a person has about their own abilities and how these will allow them to achieve a certain level of performance and achievement, within it is framed, academic self-efficacy, which refers to the perception that a student has about their abilities to successfully complete academic assignments, achieve good grades, or recall what was learned in class; In other words, those students who have self-efficacy are able to cope with effort and meet a difficult challenge, on the contrary, students who do not have self-efficacy prefer to avoid getting involved in new challenges. Therefore, it was proposed as a general objective: to analyze the role of academic self-efficacy in the development of adolescents in virtual education. To achieve this, the theories around the subject of study were analyzed, likewise, academic self-efficacy in virtual and face-to-face environments were compared.

Keywords: academic self-efficacy, online learning, virtual education, e-learning

INTRODUCCIÓN

1.1. Presentación e importancia del tema

La pandemia por COVID-19 ha llevado al gobierno peruano a tomar diferentes medidas para prevenir el contagio de este virus, una de ellas fue la suspensión de clases presenciales de manera indefinida; esto impulsó a que el sector educativo opte por continuar sus labores mediante vías virtuales, llevando así a muchos escolares y universitarios a continuar sus estudios de manera remota.

Según el Instituto de Estadística de la Unesco y la Unión Internacional de Telecomunicaciones, entre marzo y abril del 2020 se identificó que un 73,8% de la población estudiantil mundial se vio afectada por la interrupción de las clases presenciales en los colegios, el 50% del alumnado no contaba con una computadora y el 43% no tenía conexión a internet (Fernández, 2020). En Perú, se presentó la brecha digital debido a dificultades en la infraestructura y accesibilidad, las cuales son diversas de acuerdo con el nivel socioeconómico, el área geográfica, las condiciones de los servicios públicos y la edad de los estudiantes (Fernández, 2020).

Asimismo, el ingreso a la virtualidad se presentó como un reto para la mayoría de los centros educativos privados y públicos, ya que estos no se encontraban preparados para tales medidas (Llonto y Carrasco, 2021). Se utilizaron enfoques basados en la virtualización de las actividades académicas, desarrollando un aprendizaje remoto basado en videoconferencias (Hodges et al., 2020, citado en Fardoun, et al., 2020). En los resultados de la investigación realizada por Fardoun et al (2020), Perú es de los países con mayor carencia de recursos tecnológicos y mayor desconocimiento de modelos pedagógicos. En general, las estrategias y

actividades más utilizadas durante la educación virtual fueron los blogs, portafolios, foros, trabajo colaborativo y en menor medida los videos elaborados por los estudiantes.

Sumado a ello, esta modalidad requiere que el estudiante presente una participación más activa y cooperativa (Sánchez, 2020, Canaza-Choque y Huanca-Arohuana, 2018, Huanca-Arohuana, 2020, citado en Huanca-Arohuana, et al., 2020), así como que el docente utilice las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) (Huanca-Arohuana, et al, 2020). De acuerdo con la investigación realizada por Estrada-Araoz, et al. (2020), nos dice que la mayoría de los estudiantes de primer año de una universidad nacional presentó una actitud de indiferencia ante la percepción de utilidad, la facilidad de uso y la intención de adoptar la modalidad virtual como medio para realizar sus estudios de forma permanente. Además, se halló que los estudiantes evidenciaron una actitud de rechazo ante el soporte pedagógico y técnico ofrecido por la universidad, pese a presentar altos niveles de estrés y ansiedad ocasionados por el ingreso a la virtualidad. Es importante considerar que la percepción que tenga un estudiante sobre su educación influye en la decisión de permanecer o no en el sistema educativo, sumado a factores como el rendimiento académico, la motivación y las metas educativas (Wang, et al., 2003, citado en Areth, et al., 2015).

Entonces, la educación virtual se presenta como aquel reto académico que de no ser afrontado llevará a una deserción estudiantil; ya que aquellos estudiantes que poseen poca motivación, baja autoeficacia y bajo rendimiento académico tienden a ser aquellos que abandonan sus estudios (Thuy et al.,2017, citado en Constante-Amores, et al., 2021).

La autoeficacia se comprende como la percepción que tiene una persona sobre sus propias capacidades y cómo estas le permitirán alcanzar cierto nivel de rendimiento y logro,

dentro de ella se enmarca la autoeficacia académica, la cual se refiere a la percepción que tiene un estudiante sobre sus capacidades para realizar con éxito sus tareas, lograr calificaciones satisfactorias o aprender en clases. Por ello, un estudiante con alta autoeficacia participará con mayor disposición en clase, se esforzará más y persistirá durante más tiempo (Barca-Enríquez, et al., 2015, citado en Caligiore Gei e Ison, 2018). Además, su incremento está asociado a variables como el percibir apoyo por parte del docente (Afari, et al., 2013) y la resiliencia académica (Cassidy, 2015, citado en Navarro-Loli y Domínguez-Lara, 2019).

Esto podría indicar la importancia de plantear programas de intervención preventivos para mejorar la autoeficacia en los adolescentes y por consiguiente mejorar su adaptación y afronte a la modalidad virtual, evitando así la deserción universitaria y escolar.

El presente trabajo encuentra su importancia en la intervención para mejorar la autoeficacia académica en los estudiantes tanto escolares como universitarios de modalidad virtual. Ya que esta funciona como variable mediadora para el éxito en el desarrollo de tareas escolares, buen aprendizaje y buenas calificaciones (Barca-Enríquez, et al., 2015, citado en Caligiore Gei e Ison, 2018). Si bien esta variable ha sido muy estudiada en entornos presenciales, no se encuentran muchas investigaciones que aborden la temática en la modalidad virtual; por lo cual, la presente revisión bibliográfica brindará un aporte importante en este aspecto. Además, se conocerá si la autoeficacia genera una influencia en la adaptación de los estudiantes adolescentes en la nueva modalidad, en caso sea así, tendrá una gran importancia ante la situación de deserción y se promoverá la intervención en la educación por medio de orientaciones, tutorías, programas y talleres. Por ello, se planteó como objetivo general de esta investigación: analizar el rol de la autoeficacia académica en el desenvolvimiento de los adolescentes en educación virtual. Para lograrlo, se analizaron las teorías y enfoques en torno

al tema de estudio, asimismo, se revisaron los estudios de diferentes autores para conocer el contraste entre la autoeficacia académica en contextos presenciales y virtuales.

2. ANÁLISIS DEL ESTADO DEL ARTE

La presente investigación analiza el rol de la autoeficacia académica en el desenvolvimiento de los adolescentes en la educación virtual, partiendo de un análisis de las teorías y enfoques en torno al tema de estudio. Asimismo, se revisó el contraste realizado por otros autores sobre la autoeficacia académica en los entornos virtuales y presenciales.

2.1. Conceptualización y alcance del tema

De acuerdo con Fernández (1988) “los autoesquemas son estructuras de autoconocimiento desarrolladas por los individuos para comprender, integrar y explicar su propia conducta en áreas particulares, es un conocimiento articulado y diferenciado que cada persona posee sobre sí mismo” (p. 11), en la misma línea, Markus y Smith (1981, citado en Fernández, 1988) señalan que esta teoría acerca del self se desarrolla a partir de la evaluación conductual realizada por uno mismo y por los demás, dando como resultado una concepción del tipo de persona que uno es.

Los autoesquemas tienden a ser cambiantes en una misma persona, debido a cómo ésta se va relacionando con su entorno, ya que las relaciones tanto familiares como sociales moldean y regulan el conocimiento del individuo, afectando así la formación subjetiva que contienen los autoesquemas. Además, estos facilitan o dificultan la relación de la persona con su entorno, por medio de la toma de decisiones y la adaptación a nuevas situaciones, ya que se basan en todo lo que la persona piensa y siente sobre sí mismo. (Córdoba et al, 2015, citado en Orozco, et al., 2018).

Los autoesquemas son: autoconcepto, autoestima, autoeficacia y autoimagen; de acuerdo con Orozco, et al. (2018), estos aspectos conforman el núcleo principal de la

autovaloración personal. El autoconcepto se comprende como lo que se cree y piensa sobre sí mismo, haciendo referencia al conocimiento de sí y las percepciones que el individuo tiene sobre su propia identidad, sumado a ello, la autoestima se define como la evaluación o valoración positiva o negativa que realiza la persona de su autoconcepto (Cortés, 2016, citado en Marín y Restrepo, 2016), asimismo, la autoimagen es “la imagen que forma nuestra mente de nuestro propio cuerpo” (Schilder, 2000, citado en Gómez-Mármol, et al., 2017) tomando como referencia tanto las dimensiones corporales como una visión interna de nuestras cualidades y habilidades. Por otro lado, la autoeficacia conceptualizada por Bandura (1977) se comprende como las creencias que tiene la persona de sus propias capacidades para organizar y ejecutar ciertas acciones requeridas para llevar a cabo ciertas situaciones, en el caso de la autoeficacia académica, se encuentra conformada por aquellos juicios que hace el sujeto sobre sus propias habilidades para el logro de metas en el ámbito educativo.

2.1.1. Autoeficacia

La autoeficacia ha sido definida en el marco de la teoría Social Cognitiva como los “juicios de las personas acerca de sus capacidades para alcanzar niveles determinados de rendimiento” (Bandura, 1987, p. 19). Estas creencias de eficacia ocupan un rol mediador entre las habilidades, los anteriores logros de una persona y la conducta posterior (Zeldin, 2000, citado en Olaz, 2003). De acuerdo con Bandura (1987), las creencias que las personas tienen sobre sus propias capacidades son el mejor predictor de su conducta futura, aún más que sus propias habilidades, los logros anteriores o el conocimiento que la persona posee de la actividad, ya que estas creencias de eficacia van a determinar lo que el sujeto realiza con sus conocimientos o habilidades (Valiante 2000, citado en Olaz, 2003). En este sentido, la autoeficacia afecta la conducta de la persona al influir en la elección de la actividad a realizar, la motivación, el esfuerzo que invierte, la perseverancia ante la adversidad, los patrones de

pensamiento y las emociones que experimenta. Por ello en el ámbito educativo, la autoeficacia está frecuentemente relacionada con el rendimiento académico o con otras variables cognitivas implicadas en el aprendizaje (Schunk, 1991, Pajares, 1997, Olaz, 2003, Soo Lee y Jonson-Reid, 2016, citado en Caligiore Gei e Ison, 2018).

Las creencias de autoeficacia se forman a partir de cuatro fuentes de información: a) logros de ejecución, los cuales hacen referencia a las expectativas de eficacia que se han consolidado por realizar determinadas tareas con éxito repetidamente, ya que esto suma a la evaluación positiva de autoeficacia, mientras que fracasar repetitivas veces la disminuyen; b) aprendizaje vicario, el cual se da al observar a otros individuos realizar ciertas actividades, sean estas de éxito o no, esto incluye también las comparaciones sociales que realiza una persona de sus propias capacidades con las de los otros; c) la persuasión verbal, entendida como la influencia que se genera en el comportamiento de una persona por medio de la retroalimentación, es decir, por los comentarios recibidos de los demás, sea alguien superior o un par, además, tiene un mayor impacto en la disminución de la autoeficacia que en el aumento de ésta; por último, d) el estado fisiológico, los indicadores de activación, el dolor y la fatiga causados por la ansiedad, el miedo o el estrés, pueden ser interpretados por el sujeto como signos de sus escasas capacidades (Bandura, 1978, Bandura, 1994, Rodríguez y Barrera, 2007, Nunes, 2008, Bzuneck, 2009, Rossi, et al., 2020) .

En múltiples investigaciones no se ha hallado una diferencia significativa entre la autoeficacia de los hombres y mujeres, sin embargo, en la investigación realizada por Reina, et al. (2010) en una población adolescente, concluyeron que aunque la autoeficacia mostró mayor estabilidad en la etapa vital estudiada, se presentaron puntuaciones más elevadas para los hombres, sin embargo y de acuerdo con las autoras, hay mayor discrepancia con respecto a las

diferencias de género encontradas en la autoeficacia, aunque en lo que respecta a la autoeficacia referida a otros ámbitos fuera del académico, los hombres suelen situarse por encima (Anderman y Young, 1994, Meece y Jones, 1996, citado en Reina, et al., 2010).

Tomando lo mencionado en el anterior párrafo, la familia se presenta como uno de los factores que influye en la autoeficacia, ya que de acuerdo con la investigación realizada por Galicia, et al. (2013), los adolescentes escolares que presentan la capacidad de dirigir su propio aprendizaje y cumplir con sus expectativas académicas (autoeficacia académica); y poseen la capacidad para establecer relaciones de tipo asertivo entre iguales (autoeficacia social) presentan la influencia de la manera de cómo su familia está unida, en cómo se ayudan entre sí y cómo se encuentran compenetrados, en otras palabras las relaciones de cohesión establecidas en su núcleo familiar. Asimismo, los padres que suelen utilizar estrategias educativas que fomentan la capacidad de pensar, moldear sus propias opiniones y la toma de decisiones, son aquellos que favorecen la autonomía en sus hijos y por lo tanto contribuyen a un mejor desarrollo de la autoeficacia (Allen, et al, 1994, citado en Reina, et al., 2010).

Asimismo, se ha encontrado que la autoeficacia comienza a edificarse desde la infancia, teniendo como contextos principales la escuela y el hogar, ya que en ambos se adquieren conocimientos y habilidades, específicamente en el primero se facilita que los niños comiencen a adquirir competencias cognitivas (Bandura, 1994, Bong y Skaalvik, 2003, citado en Rossi, et al, 2020). Ya en la adolescencia ocurre una diversidad de cambios psicológicos, físicos y sociales los cuales influyen en los autoesquemas que tiene el individuo de sí mismo.

2.1.1.1. Autoeficacia académica

En el ámbito académico, la autoeficacia se refiere a la percepción que tiene un estudiante sobre sus capacidades para realizar con éxito sus tareas escolares, lograr altas calificaciones o aprender en las clases (Bandura 1995). Por ello, un estudiante con un alto nivel de autoeficacia participará con mayor disposición en clase, se esforzará más y persistirá durante más tiempo que quienes no poseen ese nivel de autoeficacia (Barca-Enríquez, Brenlla, et al., 2015, citado en Caligiore Gei e Ison, 2018). De acuerdo con Bandura (1987), la mayoría de las personas que dudan sobre sus capacidades:

Evitan las tareas difíciles, reducen sus esfuerzos y se dan rápidamente por vencidos frente a las dificultades, acentúan sus deficiencias personales, disminuyen sus aspiraciones y padecen en gran medida ansiedad y estrés. Tales dudas sobre sí mismo disminuyen el rendimiento y generan gran malestar (p. 420).

Además, la autoeficacia académica se considera como uno de los principales predictores del rendimiento académico (Hoenicke y Broadbent, 2016, Khan, 2013, Richardson, et al., 2012, Galleguillos y Olmedo, 2017), ya que se asocia con variables que predicen un mejor desenvolvimiento en el ámbito académico, tales como responsabilidad (Caprara, et al., 2011, citado en Navarro-Loli y Domínguez-Lara, 2019), apoyo percibido por el docente (Aldridge, et al., 2013) y resiliencia académica (Cassidy, 2015, citado en Navarro-Loli y Domínguez-Lara, 2019).

En la misma línea, la autoeficacia académica se halla muy relacionada con el autoconcepto académico (García et al., 2016). En la investigación realizada por García, et al (2016) en adolescentes chilenos, se encontró que la autoeficacia académica predijo

significativamente el autoconcepto matemático, verbal y académico general. De igual modo, se halló relación con la adaptación y el funcionamiento social del adolescente, de esta manera, la autoeficacia se posiciona como predictor de las percepciones de los estudiantes respecto a sus relaciones con personas del sexo opuesto, con personas del mismo sexo y con sus padres.

Asimismo, Martinelli y Sassi (2010) hallaron una relación positiva y significativa entre la autoeficacia para el estudio, la autoeficacia general y la motivación intrínseca. Además, se encontró una relación significativa y negativa entre la autoeficacia para el estudio y la motivación extrínseca, es decir, aquellos estudiantes que presentan mayor motivación extrínseca son aquellos con menores niveles de autoeficacia para el estudio, por el contrario, en relación a la motivación intrínseca, quienes tienen mayor nivel de autoeficacia obtuvieron puntuaciones más altas en motivación intrínseca. Es importante mencionar que estos datos se obtuvieron de una muestra pequeña de participantes y el estudio se restringe a una sola realidad escolar. Complementando lo encontrado, Rossi, et al. (2020) hallaron una relación positiva entre la autoeficacia y la motivación intrínseca, una relación negativa entre la autoeficacia y la motivación extrínseca, un nivel más alto de motivación intrínseca en las mujeres y de motivación extrínseca en los hombres, y en general niveles más altos de autoeficacia en los hombres.

De acuerdo con García, et al (2016), la autoeficacia académica posee un alto poder predictivo positivo sobre la autoestima, ya que esta puede influir en los sentimientos y pensamientos que el adolescente posee sobre sí mismo. En concordancia con ello se explica que los individuos que tienen expectativas más elevadas de autoeficacia académica tienden a presentar un nivel más alto autoestima y sentimientos positivos sobre sus capacidades.

2.1.1.2. Autoeficacia computacional

En este apartado y considerando que la presente investigación se realiza en entornos virtuales, es importante dar a conocer la autoeficacia computacional. De acuerdo con Torres (2003, citado en Pinares, 2018) es la percepción de capacidad de tener un manejo sobre los programas operativos y los componentes de las computadoras que tiene un individuo, además, Salanova y Llorens (2009, citado en Pinares, 2018) refiere que la autoeficacia para el uso de la computadora es la percepción que tiene una persona sobre su propia capacidad correspondiente a entendimiento y habilidad para el uso de las TIC.

Asimismo, los estudios revisados por la autora Pinares (2018) explican que aquellos estudiantes que poseen niveles más elevados de habilidades computacionales, en su mayoría, presentan una percepción más alta de autoeficacia, y esto debido a la práctica y al buen desenvolvimiento en cursos relacionados a la informática (Robertson y Al-Zahrani, 2012, citado en Pinares 2018). Por ello, los estudiantes que tengan mayor accesibilidad, capacitación y exposición a las TIC en el contexto académico, tendrán un mejor nivel de autoeficacia y hábitos computacionales que aquellos que no. En la misma línea, Torkzadeh y Van Dyke (2002, Peinado de Briceño y Ramírez, 2010, citado en Pinares, 2018) hallaron que la preparación en el uso de la computadora ocasiona un incremento significativo en el nivel de autoeficacia computacional.

2.1.1.3. Autoeficacia en el uso del internet

Por otro lado, la autoeficacia en el uso del Internet se refiere a la percepción de capacidad para usar los recursos del Internet y el ingreso sin dificultad a la información que ésta posee (Torres, 2003, Pinares, 2018). Asimismo, esta autoeficacia se focaliza en la percepción de éxito que tiene un individuo, en la presente o en situaciones futuras, de manera

que evalúa sus creencias sobre su propia capacidad para destinarlas al uso del internet (Eastin y La Rose, 2000, Pinares, 2018). De acuerdo con estos últimos autores, los criterios para medir habilidades para el uso del Internet son la búsqueda y mantenimiento de una conectividad estable, y la capacidad de explorar e indagar la información pertinente.

2.1.2. La adolescencia

La adolescencia es considerada una etapa en la que surgen múltiples cambios a nivel físico, cognitivo, emocional y social, los cuales responden a una adaptación a las demandas de los distintos contextos sociales, culturales y económicos. De acuerdo con Papalia, Wendkos y Duskin (2010) esta etapa comprende las edades desde los 11 años hasta los 19 o 20 años. Si consideramos la realidad peruana, un alumno de secundaria tiene entre 11 o 12 años en primero de media hasta egresar de quinto de media con 16 o 17 años y luego continúa su adolescencia en la universidad hasta los 20 años en aproximado. Por consiguiente, se consideraron en esta revisión bibliográfica investigaciones realizadas en adolescentes escolares y adolescentes de los primeros ciclos de la universidad. Es importante también considerar la generación a la que pertenecen los adolescentes actuales, a quienes también se llama nativos digitales, pues son adolescentes que han nacido y crecido rodeados de la tecnología digital; por lo cual son usuarios permanentes y poseen una gran capacidad para dominarla. Con las TIC responden a sus necesidades de entretenimiento, diversión, comunicación, información y, ahora debido a la coyuntura, también de educación (García, et al., 2007).

Cabe mencionar que algunos autores coinciden en que durante el inicio de la adolescencia temprana se observa un descenso en el nivel de autoeficacia, principalmente esto se ha observado en aquellas investigaciones que estudian la autoeficacia referida a cursos escolares; por lo cual esta tendencia se atribuye a los cambios en el contexto escolar que ocurren

cuando el adolescente pasa del nivel primaria al nivel secundaria y posteriormente a la universidad (Bandura, 2006, Eccles, et al., 1998, Urdan y Midgley, 2003, Reina, et al., 2010). En la misma línea, Cole, et al. (1999 citado en Carrasco y del Barrio, 2002) hallaron que la disminución de la autoeficacia académica inicia entre los 9 y 12 años, coincidiendo con la etapa en la que se presentan nuevos retos a los que se enfrentarse, como el paso de los jóvenes a secundaria, presentándose así un descenso y modificación en la autoeficacia.

2.1.3. La educación virtual

En cuanto a la educación virtual, de acuerdo con los autores Morales, Fernández y Pulido (2016) es una herramienta muy útil para la mejora de la cobertura y calidad educativa en todos los niveles y tipos de formación, ya que posee propiedades multimediales, hipertextuales e interactivas (citado en Crisol-Moya, et al., 2020). Debido a su sistema de gestión, promueve el uso de una variedad de plataformas y aplicaciones web que permiten a los estudiantes lograr sus objetivos educativos. La educación virtual puede considerarse un progreso de la educación a distancia y un cambio para la educación presencial y semipresencial, ya que posibilita el aprendizaje mediante el uso de la tecnología (Pereyra, et al., 2018).

Debido a la pandemia por COVID 19 muchas instituciones educativas, tanto escolares como universitarias, intentan mantener los procesos de aprendizaje utilizando enfoques basados en la virtualización de las actividades académicas, desarrollando un aprendizaje remoto basado en videoconferencias (Hodges et al., 2020, citado por Fardoun, et al., 2020).

De acuerdo con el estudio exploratorio realizado en Iberoamérica para conocer los procesos de enseñanza-aprendizaje y las propuestas de evaluación en tiempos de pandemia por COVID-19 (Fardoun et al, 2020), la educación virtual realizada durante estos tiempos requiere

de una revisión, ya que de acuerdo con los autores la “educación de emergencia” que se está aplicando no representa la modalidad exacta de educación en línea y virtualidad. Por ello, conceptualizan la educación a distancia en línea como la modalidad en donde la enseñanza se realiza por completo en un escenario o entorno digital, pese a que puede haber algún encuentro necesario físico (cara a cara) entre los alumnos y el docente, como en salidas de campo y clases prácticas. En esta modalidad se requieren de entornos virtuales en donde se estructuran los contenidos del curso, las actividades de aprendizaje, evaluaciones virtuales y herramientas para la comunicación e interacción social entre los estudiantes y los docentes (Universidad de La Laguna, 2018, García-Peñalvo, 2020, Fardoun et al, 2020). Por su parte, la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU) conceptualiza la enseñanza presencial como una modalidad en el cual se produce una interacción de enseñanza-aprendizaje cara a cara y a la enseñanza a distancia como una modalidad en la cual las actividades académicas no son presenciales, es decir, se utilizan documentos, videoconferencias y hay una interacción en línea sincrónica y/o asincrónica, por otro lado, se suma una modalidad de enseñanza híbrida o blended, la cual consiste en un compuesto de las dos modalidades antes mencionadas (García-Peñalvo, 2020, Fardoun et al, 2020).

En muchas instituciones educativas peruanas se ha optado por una adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje a la modalidad presencial en remoto, es decir, hay una interacción cara a cara pero mediada por videoconferencias, pero sin el uso completo de la modalidad virtual. En los resultados de la investigación realizada por Fardoun et al (2020), Perú es de los países con mayor carencia de recursos tecnológicos y mayor desconocimiento de modelos pedagógicos. En general, las estrategias y actividades más realizadas durante la educación virtual fueron los blogs, portafolios, foros, trabajo colaborativo y en menor medida los videos elaborados por los estudiantes.

2.1.3.1. Desenvolvimiento académico

El desenvolvimiento en el ámbito académico implica que el alumno pueda participar activamente en una clase, obtener un buen desempeño académico, tener un proceso de aprendizaje satisfactorio, relacionarse adecuadamente con sus pares, etc., lo cual finalmente se evidencia en el rendimiento académico. Durante la revisión bibliográfica se ha observado que los términos desenvolvimiento académico o escolar y rendimiento académico comparten conceptualización, algunos ejemplos en lo que ocurre esto son las investigaciones realizadas por Sanchez (2010) y Quilca (2016), por lo cual para este estudio estas dos variables se tomarán como sinónimos.

Diversos autores coinciden en referirse al rendimiento académico como el resultado del aprendizaje logrado por el estudiante gracias a la actividad didáctica del docente. En el estudio realizado por Barrios y Frías (2016) el rendimiento escolar o logro académico se refiere a cualquier medida del progreso de un estudiante en el contexto académico, sean los resultados de un estudiante sujeto a prueba, sus calificaciones, puntajes de las pruebas estandarizadas o la inscripción en la escuela. Por lo tanto, se considera al rendimiento como un factor cuantificable y un criterio para medir el éxito o fracaso académico (Fineburg, 2009, citado en Barrios y Frías, 2016). En la misma línea Caballero, Abello y Palacio (2007, citado por Lamas, 2015), consideran el rendimiento académico como el cumplimiento de metas, logros y objetivos establecidos en una materia o curso académico, el cual es expresado a través de calificaciones. Por su parte, Torres y Rodríguez (2006, Willcox, 2011, citado en Lamas, 2015) lo definen como el nivel de conocimiento demostrado en un área o materia en comparación con la norma, que usualmente es medido por el promedio escolar.

2.2. Métodos de estudio del tema

Dentro del marco de la teoría Social Cognitiva, en la revisión de la variable Autoeficacia Académica se han hallado investigaciones de diseño descriptivo-correlacional de tipo no experimental y corte transversal tales como la de Cummings y Vieta (2012), quienes investigaron las percepciones de estudiantes españoles de una escuela secundaria en cuanto a sus habilidades con respecto a la autoeficacia para determinar si es válida como indicador del éxito en la educación en entornos virtuales; asimismo, se han hallado investigaciones de tipo documental como la realizada por Alqurashi (2016) la cual se realizó con el propósito de conocer y profundizar en la relación entre la autoeficacia y los entornos de aprendizaje en línea, revisó los estudios realizados sobre estas variables entre los años 1997 y 2015.

El enfoque teórico del constructo de la autoeficacia académica ha sido principalmente desarrollado por Bandura (1977) y los instrumentos desarrollados por los diferentes autores toman esta conceptualización para la elaboración de sus instrumentos de estudio.

2.2.1. Instrumentos utilizados en la presencialidad

En cuanto al estudio de la Autoeficacia Académica, en español existen una gran variedad de instrumentos aplicables en modalidad presencial como el Inventario de Expectativas y de Autoeficacia Académica (Barraza, 2010), el Inventario de Autoeficacia para el Estudio (Pérez y Delgado, 2006) y la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas - EAPESA (Palenzuela, 1983, citado en García, et. al, 2016). De acuerdo con los autores Navarro-Loli y Domínguez-Lara (2019), es conveniente utilizar la EAPESA debido a las características del grupo etario de aplicación, ya que esta es una evaluación breve y unidimensional de la Autoeficacia académica, en comparación con los otros

dos instrumentos anteriores que podrían afectar negativamente el proceso al ser de una extensión mayor.

Entonces, la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (Palenzuela, 1983, citado en García, et. al, 2016) es una medida unidimensional de la Autoeficacia Académica. Cuenta con diez ítems con cuatro opciones de respuesta en escala Likert. La calificación se realiza sumando todos los ítems, a mayor puntuación obtenga el individuo mayor la Autoeficacia Académica.

Las propiedades psicométricas de la EAPESA han sido analizadas en muestras de adolescentes en España (García-Fernández et al., 2010) y Chile (García et al., 2016). En Perú, se han estudiado las propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) (Palenzuela, 1983, citado en García, et. al, 2016) en estudiantes universitarios limeños (Dominguez-Lara, Villegas, Yauri, Mattos & Ramírez, 2012) y en adolescentes peruanos de nivel secundaria (Navarro-Loli & Domínguez-Lara, 2019). En la investigación realizada por Dominguez-Lara et al. (2012) se confirma que esta escala cuenta con una adecuada confiabilidad (Alfa de Cronbach de 0,89), una adecuada validez de contenido (A través de criterio de jueces expertos) y un adecuado valor de ajuste unidimensional (confirmado a través de un análisis factorial confirmatorio). Todo ello nos indica que la escala posee propiedades psicométricas adecuadas para continuar realizando sobre ella estudios de validación utilizando otras estrategias, por lo cual los autores Dominguez-Lara, et al. (2012) recomiendan emplearla para evaluar la autoeficacia en situaciones académicas.

2.2.2. Instrumentos utilizados en la virtualidad

Para el estudio de la Autoeficacia académica en la educación virtual, Zimmerman and Kulikowich (2016) desarrollaron la Online Learning Self-Efficacy Scale (OLSES) con el objetivo de medir la autoeficacia del aprendizaje en línea de estudiantes universitarios estadounidenses. La edad media de aplicación del instrumento fue de 23,89 años y la mediana fue de 20 años, además, la mayoría de los participantes (74,8%) tenían 25 años o menos. El método de aplicación del instrumento fue el siguiente: se indicó a los profesores de pregrado que invitaran a participar con un correo electrónico de reclutamiento a los estudiantes inscritos en sus cursos (tanto presenciales como virtuales), los estudiantes que participaron respondieron el instrumento como una encuesta en línea. La escala cuenta con 22 ítems, que pertenecen a tres subescalas las cuales representan a elementos relacionados con el aprendizaje en el entorno en línea, la gestión del tiempo y el uso de la tecnología. También se pidió a los participantes que calificaran sus habilidades tecnológicas generales, su opinión general sobre la educación en línea y la probabilidad de inscribirse en un curso en línea en el futuro. Las opciones de respuesta son en escala Likert en donde una calificación de 1 significa que creían que realizan mal la tarea y una calificación de 6 significaba que creían que podían realizar la tarea a un nivel experto.

Además, se halló la Escala de Aprendizaje Autorregulado en Contextos Virtuales de Aprendizaje, elaborada por Berridi y Martínez (2017) la cual cuenta con una adecuada validez de constructo y un coeficiente de confiabilidad de 0,86 El instrumento se basó en las fases, procesos y componentes del modelo de autorregulación de Zimmerman (2001), y se tomaron en cuenta situaciones de aprendizaje mediadas por la computadora. Su aplicación es de manera presencial. Su estructura refleja cuatro factores: factor I: estrategias de planeación y control en contextos virtuales de aprendizaje; factor II: atribuciones motivacionales en contextos virtuales de aprendizaje; factor III: trabajo colaborativo con compañeros; y factor IV: apoyo del asesor a

la tarea. Este instrumento ha sido tomado en cuenta para esta revisión, debido a que en su elaboración, los autores mencionan desde varias investigaciones que la autoeficacia está positivamente relacionada con el aprendizaje autorregulado y la motivación, por ello que en el factor II se identifica de cierta forma la autoeficacia académica del estudiante desde las atribuciones motivacionales.

Asimismo, García-Mendez y Rivera-Ledesma (2021) desarrollaron la Escala de autoeficacia en la vida académica en estudiantes ingresantes de primer año. Tuvo un diseño no experimental y descriptivo correlacional. La muestra estuvo conformada por 2926 estudiantes de nuevo ingreso a la universidad. Se examinaron las propiedades psicométricas de un grupo de indicadores de la Escala de autoeficacia en vida académica, recolectados mediante un cuestionario elaborado en Google Forms para su aplicación en computadora, se obtuvo una escala de 102 ítems agrupados en 14 factores que explican el 59,5% de la varianza con una confiabilidad Alfa entre .77 y .90 para los factores, y .89 para toda la estructura. El instrumento obtuvo una validez concurrente adecuada con respecto a la EAVA al alcanzar correlaciones adecuadas entre .40 y .60, en su mayoría. Además, cuenta con valores percentiles en cada una de sus subescalas y puntos de corte con alta confiabilidad fijados en el percentil 25, que facilita el identificar a estudiantes en riesgo. Este instrumento se ha visto enfocado como una herramienta útil para el diagnóstico y la prevención de problemas adaptativos durante la tutoría universitaria.

Por su parte, López-Vargas, et al. (2020) en su investigación aplicaron dos subescalas para medir la autoeficacia en estudiantes mujeres entre 13 y 15 años en un ambiente m-learning. La primera subescala para medir la autoeficacia académica se extrajo del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (Motivated Strategies for Learning Questionnaire -

MSLQ) (Pintrich, et al., 1991). El cual es de tipo autoinforme que plantea ocho interrogantes sobre la autoeficacia para el desempeño y el aprendizaje. La segunda subescala para medir la autoeficacia en el aprendizaje online se extrajo de la Escala de Autoeficacia y Valor de Aprendizaje (Online Learning Value and Self-Efficacy Scale - OLVSES). El cual al igual que el anterior es de tipo autoinforme que plantea cinco interrogantes sobre autoeficacia, con la finalidad de evaluar la confianza de los estudiantes en su capacidad para aprender en un contexto con tecnologías móviles. La confiabilidad del instrumento es alta (α de Cronbach=0.87) (Artino, 2010, Artino y McCoach, 2008, Zimmerman y Kulikowich, 2016). Ambas subescalas tenían opciones de respuesta en escala Likert de 7 puntos (1 = No, nunca; 7 = Sí, siempre).

En algunas investigaciones se ha enviado por correo electrónico el instrumento de evaluación, como en la investigación realizada por Cardoso, et al. (2020), quienes llevaron a cabo la aplicación del Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica (IEAA) elaborado y validado por Barraza (2010) por medio del correo electrónico, en donde indicaron a los participantes el objetivo de la investigación y se garantizó la confidencialidad del estudio. Este instrumento está contextualizado en la educación superior de México, cuenta con una adecuada confiabilidad (Alfa de Cronbach de 0.91), una adecuada validez de constructo (KMO de 0.946) y una buena validez de contenido (mediante Análisis Factorial Exploratorio). Es importante mencionar que actualmente existen sistemas integrales para la aplicación de pruebas psicológicas vía web, validados y adaptados para las necesidades de los usuarios en la modalidad virtual (Bacca, et al., 2015), sin embargo, debido a la situación de pandemia por COVID-19 los autores vieron necesaria la aplicación por medio de correo electrónico, asimismo, realizaron una revisión del instrumento para adaptarlo al contexto actual utilizando la técnica de juicio de expertos para lograr la validez de contenido.

2.3. Estudios acerca del tema

2.3.1. Autoeficacia académica y autoeficacia online

Para comprender el rol de la autoeficacia académica en el desenvolvimiento de los adolescentes a la educación virtual, se revisó el estudio realizado por Cummings y Vieta (2012) quienes investigaron las percepciones de autoeficacia de estudiantes españoles de una escuela secundaria para determinar si es válida como indicador del éxito en entornos virtuales. La investigación fue no experimental cuantitativa. Para medir la autoeficacia se utilizó la Escala de Autoeficacia de las tecnologías en línea (Online Technologies Self-Efficacy Scores, OTSES), el cual mide dos componentes de las creencias de autoeficacia: la autoeficacia para el contenido del curso y la autoeficacia para las tecnologías en línea. El instrumento fue administrado a los estudiantes del nivel secundaria (preparatoria) de 18 años a más, que se inscribieron en una escuela secundaria y al mismo tiempo en cursos en línea en la Escuela Virtual de Florida (FVS). El estudio concluye que la mayoría de estudiantes se sintió muy confiado con su entendimiento sobre las tecnologías en línea, independientemente de sus resultados en los cursos en línea, es decir, suspendido o aprobado, deserción del curso o curso completado. Pese a ello, la mitad de los participantes afirmó que el nivel de dificultad en los cursos en línea es más alto que en un entorno tradicional y que no se matricularían en otro curso en línea. En este estudio, la eficacia técnica no se correlacionó con el éxito académico de los estudiantes en un entorno virtual, pese a que los participantes se encontraban seguros de su eficacia técnica. Es así como las autoras concluyen que la autoeficacia en lo que respecta al éxito académico en un ámbito virtual va más allá del aspecto de la autoeficacia en tecnología. Las nuevas medidas de autoeficacia tendrían que reconocer la regularidad del uso de Internet y la accesibilidad a las nuevas tecnologías como un factor que da como resultado “altos niveles de autoeficacia, especialmente en estudiantes de secundaria y universitarios, para el uso de computadoras, correo electrónico, navegación web, etc.” (Hodges, 2008, en Cummings y Vieta,

2012). Por ello, el estudio de la autoeficacia debe tomar en cuenta la diferencia encontrada en el uso de cada uno de los recursos tecnológicos y los contenidos específicos de aprendizaje enseñados.

Dentro de este marco, López-Vargas, et al. (2020) exploraron los efectos de un andamiaje motivacional sobre el logro académico, la autoeficacia académica y la autoeficacia online, en estudiantes con diferente estilo cognitivo en la dimensión Dependencia/Independencia de Campo (DIC), cuando aprenden contenidos matemáticos en un ambiente m-learning. Los estudiantes DC son aquellos que requieren de un aprendizaje lineal y estructurado, con apoyo del grupo y guiado por personas externas; por otro lado, los estudiantes IC, son aquellos que prefieren tener libertad de navegación, trabajar individualmente, tienen un mejor uso de los recursos disponibles y pueden gestionar su proceso de aprendizaje. Los participantes fueron 56 estudiantes del nivel secundario de un colegio femenino público de la ciudad de Villavicencio, Colombia. La investigación siguió un diseño cuasi-experimental. Se distribuyó a los participantes de forma aleatoria en dos grupos: un grupo trabajó con el ambiente m-learning, el cual contenía en su estructura un andamiaje motivacional; y otro grupo trabajó con el ambiente m-learning sin andamiaje. El estilo cognitivo de las participantes se evaluó con pruebas psicológicas y se utilizaron dos pos-test de autoeficacia. La primera subescala para medir la autoeficacia académica se extrajo del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (Motivated Strategies for Learning Questionnaire - MSLQ) (Pintrich, et al., 1991) y la segunda subescala para medir la autoeficacia en el aprendizaje online se extrajo de la Escala de Autoeficacia y Valor de Aprendizaje (Online Learning Value and Self-Efficacy Scale - OLVSES). Se halló que el andamiaje facilitó el logro académico y el desarrollo de la autoeficacia académica y online de las participantes con diferente estilo cognitivo. Además, se observó en los resultados que las participantes, en la

dimensión DIC, obtuvieron aprendizajes iguales debido al uso del andamiaje motivacional incluido en el ambiente m-learning. Asimismo, fue posible establecer que para aquellos estudiantes que requieren de una guía y estructuración para desenvolverse en los ambientes virtuales, como los aprendices dependientes de campo, el tener un alto nivel de autoeficacia tanto académica como online, favorece su desempeño académico.

Se halla cierta similitud entre estas dos investigaciones anteriores, esto se puede observar en los resultados encontrados, ya que Cummings y Vieta (2012) resaltan en sus resultados que la autoeficacia académica en un ambiente virtual va más allá de lo que respecta a la autoeficacia en tecnología, pese a que en el estudio los estudiantes poseían una alta autoeficacia técnica; y López-Vargas, et al. (2020) concluyen que tanto la autoeficacia académica como la autoeficacia online favorecen el logro académico. Esto nos indica que, al estudiar la autoeficacia en un contexto virtual, es importante tomar en cuenta que los estudiantes pueden presentar alta autoeficacia para el uso de las tecnologías, pero esto no representa el total de la autoeficacia académica estudiada (Cummings y Vieta, 2012). Por lo cual se resalta que la autoeficacia en el uso de las TIC es de utilidad para el desenvolvimiento de los estudiantes en general en los ambientes virtuales, pues como se vio, el uso de un andamiaje motivacional favorece el nivel de autoeficacia online y autoeficacia académica y por ende el desempeño académico en un contexto virtual (López et al., 2014, López y Triana, 2013, López y Valencia, 2012, Valencia-Vallejo et al., 2018, López-Vargas, et al., 2020). Además, es posible que la autoeficacia académica y autoeficacia computacional no influyan una sobre la otra debido a que los adolescentes son personas que ya nacieron con el manejo de la tecnología, como bien mencionan García, et al. (2007), ellos utilizan la tecnología para muchas de sus actividades diarias por lo cual tienen un mejor desenvolvimiento en el uso de esta; lo cual es diferente para aquellas personas en otro grupo etario, por ejemplo, si estudiamos a personas mayores, que

pertenecen a una generación de inmigrantes digitales. Además, en la investigación realizada por López-Vargas, et al. (2020), los estudiantes se autoimpusieron una meta de aprendizaje de forma creciente y esta fue monitoreada en el ambiente m-learning, lo cual hizo que los estudiantes al percibir experiencias de aprendizaje positivas incrementan de forma positiva su autoeficacia tanto académica como online y obtuvieron el desempeño deseado. Se observa que en cuanto el estudiante gana más confianza en su desenvolvimiento académico, se propone metas más exigentes y realistas de acuerdo con sus capacidades. Sumado a que, durante este monitoreo se respetó el ritmo de aprendizaje y las diferencias individuales. Por su parte, la autora Pinares (2018) menciona que cuando se realizan estudios sobre autoeficacia y conductas académicas en el uso de tecnologías, se halla que los estudiantes que reportan mayor participación en entornos virtuales también presentan un nivel más alto de autoeficacia y recursos cognitivos para resolver exitosamente las tareas propuestas, lo cual da a comprender que las intervenciones virtuales que se están haciendo están logrando afianzar e incrementar la autoeficacia académica de los estudiantes.

2.3.2. Autoeficacia académica y autorregulación

El autor Viernes (2014) realizó un estudio de tipo no experimental, descriptivo correlacional para investigar la relación entre la autorregulación de los estudiantes, su rendimiento académico y la autoeficacia en un programa de recuperación de créditos en línea. Utilizó el Cuestionario de Aprendizaje de la Escala de Motivación Modificada (MSLQ) para medir dos constructos: la motivación y las estrategias de aprendizaje. Participaron 62 estudiantes “en riesgo” inscritos en un programa de recuperación de créditos en línea de una escuela secundaria urbana del suroeste de los Estados Unidos. La categoría “en riesgo” se otorga a aquellos estudiantes que reprobaron al menos un curso tradicional en presencial y que probablemente abandonen la escuela o no pasen al siguiente grado (Fortune, 2010, citado en

Viernes, 2014). Los estudiantes se encontraban entre 10mo y 12vo grado, lo que corresponde a las edades entre 16 y 17 años. Los resultados del estudio indican que no hay una relación directa entre la autorregulación de los estudiantes y la calificación final del curso, sin embargo, este hallazgo no niega la importancia de conductas de aprendizaje autorreguladoras en la educación virtual, la autora considera que se requieren más investigaciones sobre la instrucción en línea y el diseño de cursos para abordar las necesidades de los estudiantes en riesgo. Por otro lado, si se halló relación entre la autoeficacia y la autorregulación de los estudiantes con las experiencias académicas. De acuerdo con Joo et al (2000, citado en Viernes, 2014) aquellos estudiantes que se sientan seguros de su capacidad para manejar el material en una clase específica probablemente se desempeñen mejor en esa clase que alguien con menor confianza, además, el aumento de la autoeficacia se relaciona positivamente con el uso exitoso de las estrategias de aprendizaje. Sumado a ello, Pintrich y DeGroot (1990, citado en Viernes, 2014) relacionan la autoeficacia con el compromiso cognitivo y metacognitivo, lo que lleva a la autora a comprender que, los estudiantes que tienen mayor autoeficacia tienen más probabilidades de utilizar estrategias cognitivas cuando toman un exámen. Finalmente, la motivación extrínseca, la autoeficacia y el valor de la tarea se encontraron positiva y fuertemente relacionadas con el aprendizaje de los estudiantes, aún más en el caso específico de estudiantes en riesgo en el programa de recuperación de créditos en línea.

Similares resultados fueron encontrados por Robles y Rodríguez (2020), quienes exploraron la capacidad de autorregulación del aprendizaje y el nivel de autoeficacia en dos muestras diferentes de estudiantes: una integrada por alumnos que desertaron de una o más asignaturas cuando se inició la modalidad virtual; y otra conformada por aquellos que continuaron en todos los cursos hasta el cierre del año escolar. Todo esto se estudió durante la pandemia por COVID-19. Fue un estudio exploratorio, se utilizó el método de estudio de caso,

participaron 100 estudiantes, 50 que concluyeron el trámite administrativo para renunciar a una o más asignaturas y 50 estudiantes que decidieron continuar con sus estudios. Se aplicaron dos herramientas, el Cuestionario sobre Autorregulación para el Aprendizaje Académico en la Universidad, de Torre (2007, citado en Robles y Rodríguez, 2020), que consta de 20 ítems y se evalúa con una escala tipo Likert de cinco opciones; y la Escala de Autoeficacia General de Schwarzer y Baessler (1996, citado en Robles y Rodríguez, 2020), validada por San Juan, Pérez y Bermúdez (2000, citado en Robles y Rodríguez, 2020); que consta de 10 ítems y se responde con una escala tipo Likert. Además los autores diseñaron un cuestionario ad hoc para identificar datos demográficos, posibilidades de conectividad, rendimiento académico en función del promedio, el número de asignaturas a las que renunció y con cuál de tres opciones relaciona tal decisión. Todos los cuestionarios se enviaron por medio de Google Forms para su desarrollo. Se concluyó que la variable estado civil no marcó una diferencia entre ambas muestras, asimismo, la cantidad de horas de trabajo si puede influir en la deserción escolar, ya que aquellos estudiantes que se retiraron del curso trabajan durante más horas que los que continuaron. El factor de tener acceso a una computadora marcó una pequeña diferencia entre los grupos, el acceso a la tecnología se considera como favorecedor de la permanencia en los cursos virtuales. Por otro lado, el rendimiento académico de aquellos que desertaron fue menor a que aquellos que continuaron, lo cual se tomó como un reflejo de bajas habilidades de autorregulación del aprendizaje y menor nivel de autoeficacia percibida, por ello se concluyó que estas variables sí influyeron en la decisión de desertar de una o más asignaturas. Es importante resaltar que este estudio se realizó en una muestra muy pequeña.

En cuanto a las dos investigaciones revisadas, es importante resaltar que la autoeficacia académica y la autorregulación fueron estudiadas en estudiantes “en riesgo” y alumnos que desertaron de algunos cursos durante la modalidad virtual, por lo cual los resultados podrían

limitarse a esa población y no explicar la condición de los estudiantes que asisten a clases virtuales en general. Sin embargo, se puede concluir que aquellos estudiantes con mas altos niveles de autoeficacia probablemente utilicen estrategias cognitivas al realizar un examen en modalidad virtual (Viernes, 2014), además, durante la clase se sentirán en mejor capacidad para manejar el material y utilizar estrategias de aprendizaje.

2.3.3. Autoeficacia académica y satisfacción estudiantil

Una investigación bibliográfica realizada por Alqurashi (2016) con el propósito de conocer y profundizar en la relación entre la autoeficacia y los entornos de aprendizaje en línea, revisó los estudios realizados sobre estas variables desde el año 1997 a 2015. Es importante mencionar que las investigaciones revisadas fueron en poblaciones de estudiantes de secundaria y universitarios, de diferentes países como Estados Unidos, Australia, Grecia, Nueva Zelanda, Taiwán, China y Corea del Sur. Como conclusión, el autor destaca que la Autoeficacia informática, la Autoeficacia en internet y la Autoeficacia en LMS (Learning Management Systems) pueden no tener un impacto significativo en la satisfacción del estudiante con el entorno online y la intención de este de continuar tomando cursos online, ya que en la bibliografía encontrada se hallan tantos estudios que la refuerzan como que concluyen que no hay relación.

Dentro de este marco, Zambrano (2016) investigó los factores predictores de la satisfacción estudiantil identificados por Sun y sus colaboradores (2008, citado en Zambrano, 2016) con estudiantes hispanohablantes. Tradujeron el instrumento utilizado en la investigación antes mencionada y lo aplicaron a 102 estudiantes de un programa de Teología de modalidad virtual. El estudio fue no experimental de tipo correlacional. Los factores estudiados fueron: Actitud de los estudiantes hacia las computadoras, Ansiedad del estudiante por el uso de

computadoras, Autoeficacia del estudiante en el uso de Internet, Respuesta oportuna del docente, Actitud del docente hacia el e-learning, Flexibilidad del curso, Calidad del curso, Calidad tecnológica, Calidad de Internet, Percepción de utilidad del sistema virtual, Percepción de facilidad de uso del sistema virtual, Diversidad en la evaluación y Percepción de la interacción con otros. Se halló que todos los factores estudiados, con excepción de la ansiedad por el uso de computadoras, están significativamente correlacionados con la satisfacción estudiantil. Específicamente los factores: flexibilidad del curso, actitud docente hacia el e-learning, autoeficacia del estudiante en el uso de Internet y percepción de la interacción predicen el 47,2% de la satisfacción estudiantil. Para esta investigación, la autoeficacia del estudiante en el uso del internet se entiende como el sentir confianza en sus habilidades y conocimientos para desplazarse adecuadamente por la web.

Asimismo, se hallan diferencias significativas entre lo encontrado por Alqurashi (2016) y Zambrano (2016), ya que el primero concluye que la autoeficacia computacional o en el uso del internet no tiene un efecto significativo en la satisfacción del estudiante con el entorno virtual, y el segundo menciona que los factores estudiados, incluido la autoeficacia del estudiante en el uso del internet, están significativamente correlacionados con la satisfacción estudiantil. Zambrano (2016) señala que, si bien la percepción de satisfacción con el curso virtual no se encuentra directamente relacionada con el desempeño académico, si se encuentra relacionada con dimensiones afectivas que pueden influir en el aprendizaje del curso virtual y las expectativas de los estudiantes sobre esta modalidad de estudios (García, et al., 2007, citado por Zambrano, 2016). En contraste con lo encontrado, Orellana, et al. (2020), concluyeron que la permanencia de los estudiantes depende indirectamente del nivel de satisfacción que siente respecto al curso virtual y su nivel de autoeficacia a partir del grado de participación en actividades académicas (Davies y Graff, 2005; citado en Orellana, Segovia y Rodríguez, 2020),

por ende, la satisfacción estudiantil y la autoeficacia académica son variables a considerar cuando se realizan cursos virtuales. Además, es importante mencionar que una limitación de la investigación realizada por Zambrano (2016) fue la cantidad de participantes, ya que se buscó tener una visión multifactorial de la satisfacción estudiantil con la educación virtual y para la cantidad de variables estudiadas es recomendado 40 casos como mínimo por cada variable para poder generalizar los resultados (Tabachnick y Fidell, 2013, citado en Zambrano, 2016).

2.3.4. Autoeficacia académica y otras variables

Los autores Chen, et al. (2016) estudiaron el uso de un entorno virtual multiusuario de ecosistemas (Ecosystems Multi User Virtual Environment - EcoMUVE) para desarrollar el nivel de autoeficacia e interés por la ciencia en 189 estudiantes de sexto grado de una escuela suburbana en el noroeste de los Estados Unidos. EcoMUVE es un mundo virtual inmersivo para estudiantes de ciencias de secundaria, que está diseñado para facilitar la comprensión de la causalidad compleja en los ecosistemas. El diseño fue de tipo cuasiexperimental, se administraron encuestas en línea para las evaluaciones pre y post, y tres evaluaciones de punto de control durante la intervención. Para las evaluaciones pre y post se utilizó una encuesta de autoevaluación que contaba con 40 ítems, se evaluó la autoeficacia para la investigación científica y el interés individual en la ciencia. Los resultados muestran que la autoeficacia y el interés por la ciencia que los estudiantes poseían previamente a la intervención tuvo un efecto en desencadenar y mantener el interés situacional de los estudiantes por EcoMUVE, además, esto fue importante para desarrollar la autoeficacia científica de los estudiantes, por su parte, los autores consideran que el interés situacional mantenido durante el uso de EcoMUVE fue el más fuerte predictor y esto se entiende como el interés individual para el contenido científico. Estos resultados son alentadores, debido a que mantener la predisposición de una persona para participar activamente en un entorno virtual resulta ser un desafío para los diseñadores y

educadores (Chen et al., 2016), específicamente en el caso de los adolescentes, para quienes se cree que es necesario crear actividades atractivas y ricas en tecnología con el fin de lograr aprendizajes. Contrario a ello, se encontró que aquellos estudiantes con baja autoeficacia, en promedio, tenían menor de interés inicial al utilizar EcoMUVE y este se perdió con mayor rapidez que sus pares con mayor autoeficacia; pese a que los autores diseñaron EcoMUVE para ser divertido e interesante para la población. Estos resultados contribuyen a comprender la relación entre el desarrollo del interés y la autoeficacia, dando pie a resaltar la importancia de desarrollar materiales curriculares que apoyen los intereses de los estudiantes (Chen et al., 2016). Finalmente, los autores proponen que las emociones positivas, como la felicidad y el entusiasmo, las cuales fueron fomentadas mediante la interacción con EcoMUVE, facilitarán el desarrollo de la autoeficacia en los estudiantes.

Asimismo, en la investigación realizada por Vitulli (2016) en una escuela secundaria de Pennsylvania, Estados Unidos, se buscó examinar la relación entre la autoeficacia académica, el locus de control y las calificaciones obtenidas por los estudiantes al completar los cursos virtuales de la escuela secundaria. Para esta investigación se realizó una metodología mixta de diseño no experimental: cuantitativamente, se recopilaron datos utilizando una versión abreviada (13 ítems) del instrumento de locus de control de Rotter (Rotter, 1996, citado en Vitulli, 2016) y la Escala de Autoeficacia Académica de 8 ítems de Muris (Muris, 2001, citado en Vitulli, 2016), al consolidar ambas escalas, sumado a dos preguntas sociodemográficas, la encuesta tuvo 25 ítems; cualitativamente, se seleccionó al azar a un grupo de participantes voluntarios del grupo de estudiantes que respondieron positivamente a participar en una entrevista personal. La entrevista inicialmente constaba de 8 preguntas, luego se redujo a 7 debido a que se observó cierta incomodidad al responder a una pregunta adicional. La información obtenida de las entrevistas se analizó utilizando un enfoque de Teoría

fundamentada. Los hallazgos cuantitativos respaldan la relación entre la autoeficacia académica y las calificaciones obtenidas por los estudiantes en los cursos virtuales de la escuela secundaria, por otro lado, no se encontró apoyo cuantitativo para una relación entre el locus de control y las calificaciones obtenidas. Al igual que en otras investigaciones (Pérez y Díaz, 2013, Valdés, et al., 2018, citado en Vitulli, 2016), las correlaciones entre rendimiento académico y locus de control tienden a ser positivas cuando este es interno y negativas cuando es externo, sin embargo, no se alcanza la significatividad estadística necesaria para considerarlo una correlación; lo que nos lleva a comprender que no hay un efecto del locus de control sea interno o externo sobre el rendimiento académico en cualquier tipo de ambiente, virtual o presencial. En cuanto a los hallazgos cualitativos, se respalda lo encontrado anteriormente, pero se revela el complejo proceso de migración de los estudiantes de las escuelas físicas a las escuelas virtuales. Es importante mencionar que en las entrevistas se evidenció que los estudiantes que participaron en este estudio tenían un historial de calificaciones aprobatorias anteriores a ingresar a estudiar en modalidad virtual, lo cual lleva al autor a concluir que los participantes del estudio han obtenido sus puntajes de alto nivel de autoeficacia académica por influencia de sus experiencias positivas previas.

En lo que respecta a los resultados hallados por Chen, et al. (2016) se puede concluir que el nivel de interés mostrado por un estudiante durante un curso virtual se relaciona con el interés que este estudiante poseía previamente por la asignatura, sumado a ello, Vitulli (2016) evidenció que los estudiantes que presentan experiencias positivas previas a la modalidad virtual presentan altos niveles de autoeficacia y por ende altas calificaciones durante el curso. Entonces, aquellos estudiantes con buenas experiencias e interés por una asignatura en modalidad presencial podrían desarrollar mayor autoeficacia y predisposición para participar

activamente en una educación virtual, por el contrario, para aquellos estudiantes con malas experiencias, bajo interés y autoeficacia previa tendrán mayor probabilidad de desertar.

2.3.5. Autoeficacia académica en modalidad presencial y virtual

En cuanto al contraste de la autoeficacia académica en el desenvolvimiento de los adolescentes en la educación virtual y en la educación presencial. En la investigación realizada por Jiménez, et al. (2020) se buscó contrastar la motivación hacia las matemáticas desde cinco aspectos en alumnos de bachillerato de modalidad mixta y modalidad presencial. Se utilizó la metodología cuantitativa y el diseño fue de tipo semiexperimental, participaron 186 alumnos matriculados en dos escuelas de bachillerato públicas del norte de México, sus edades oscilaban entre los 14 y 19 años. Se utilizó el Cuestionario de motivación de Berger y Karabenick (2011, citado en Jiménez, et al., 2020), adaptado por Gasco y Villarroel (2014, citado en Jiménez, et al., 2020), para determinar el nivel de interés, importancia, utilidad, coste y la percepción de autoeficacia de alumnos que estudiaban la asignatura de Matemáticas I. En cuanto a los resultados, en el nivel de interés se halló que los alumnos de modalidad presencial presentan mayor interés en el disfrute y gusto por las matemáticas, explicado por Gonzáles (2005, citado en Jiménez, et al., 2020) esto podría relacionarse a la percepción de dificultad de la asignatura, sumado a la interacción con docentes que promueven el gusto por el curso, la presencia en las aulas y el uso de libros de texto (Atweh, et al., 2001; citado en Jiménez, et al., 2020). Sumado a ello, en el caso de los estudiantes de modalidad mixta se debe considerar que la mayoría combina su trabajo con los estudios, por lo cual los autores Jiménez et al. (2020) consideran que se podría explicar los resultados en su percepción de comprender los contenidos más difíciles, asimismo, mencionan que para esta modalidad es más complicado resolver sus dudas de forma inmediata debido a que cuentan con pocas horas de asesoría semanales. En el segundo aspecto, se concluyó que no había diferencias significativas entre las dos modalidades respecto

a la importancia de las matemáticas en su formación académica, sin embargo, se presentó un valor mayor en la modalidad presencial y esto podría deberse a que en la presencialidad los docentes apoyan a la competitividad en el aula y por ende a la motivación (Carrillo, et al., 2009, citado en Jiménez, et al., 2020). En cuanto a la utilidad, los estudiantes de modalidad presencial presentaron un puntaje mayor en cuanto a percepción de utilidad del curso en el futuro y si lo aprendido podría ayudar en la búsqueda de trabajo o universidad, de acuerdo con Mato y de la Torre (2009, citado en Jiménez, et al., 2020) estos resultados se explican debido a que en la educación mixta no es tan sencillo percibir la utilidad del curso y las habilidades y los conceptos aprendidos. En el cuarto aspecto referido al coste, el cual se entiende como la renuncia que conlleva el aprendizaje de la asignatura frente a realizar otras actividades, se concluyó que en la modalidad mixta se le otorga mayor valor al coste, es decir, los estudiantes perciben que tienen que dejar de hacer otras actividades para dedicarse a estudiar matemática y que el éxito depende de ello (Jiménez, et al., 2020). Finalmente, en lo que respecta a las expectativas de autoeficacia, la cual mide si los estudiantes se percibían capaces de obtener buenos resultados en el curso, los resultados mostraron que los alumnos de modalidad presencial presentan mayor autoeficacia, respecto a la creencia de poder comprender los contenidos más complejos en matemáticas, sin embargo, en las expectativas de tener una excelente nota y la confianza de poder aprender los conceptos básicos enseñados en matemática, ambas modalidades no tuvieron diferencias significativas.

Se concluye que el proceso de aprendizaje en una modalidad mixta o virtual requiere de un proceso en el que todos los elementos que conforman el entorno virtual sumado a los programas, el contenido y los sujetos trabajen de forma integral y armonizada para lograr el aprendizaje y la motivación del estudiante por el curso de matemáticas, por lo tanto, se

recomienda elegir plataformas que fomenten la comunicación abierta y la interactividad (Vecchini, et al., 2016, Jiménez, et al, 2020).

En otra línea de investigación, Shea y Bidjerano (2010) bajo el modelo de la Comunidad de Indagación (CoI) desarrollado por Garrison, et al. (2000) investigaron la relación entre las medidas de autoeficacia del alumno y sus calificaciones de la calidad de su aprendizaje en entornos virtuales, con el objetivo de mejorar el modelo al realizar una articulación más completa de los roles de los estudiantes en línea. La investigación fue no experimental de tipo correlacional. Realizaron el estudio en 3165 estudiantes matriculados en cursos en línea y mixtos de 42 instituciones de dos y cuatro años del estado de Nueva York, aplicando los instrumentos: CoI, (Arbaugh et al., 2008, Swan et al., 2008, Shea y Bidjerano, 2008) utilizado para evaluar las percepciones de los estudiantes sobre la calidad de sus experiencias de aprendizaje en línea y las subescalas de Autoeficacia y Regulación del esfuerzo del Cuestionario de Estrategias Motivadoras para el Aprendizaje (Pintrich, et al., 1993) las cuales evalúan las percepciones de los estudiantes sobre su propia eficacia y esfuerzo. Las encuestas se administraron en línea a través del software de encuestas en línea Vovici a fines del semestre de otoño de 2009. Como incentivo para participar, se les ofreció a los estudiantes la oportunidad de participar en un sorteo por un certificado de regalo de \$50. Es importante mencionar que la mayoría de los participantes (78%) eran estudiantes mujeres. Si bien todos los grupos de edad estaban representados en la muestra, la mayoría de los participantes (45%) tenían entre 18 y 25 años, ya que todos los estudiantes llevaban un curso con el objetivo de completar un título universitario o un programa de certificación. Los resultados confirmaron que existe una fuerte correlación entre los constructos dentro del marco de CoI y la autoeficacia. Se encontró que la presencia del docente y la presencia social se correlacionan significativamente con la autoeficacia del estudiante, es decir, como factores externos poseen una gran influencia positiva

en la autoeficacia. Además, de acuerdo con los autores Shea y Bidjerano (2010), si bien la presencia del docente y la presencia social son factores importantes, la medida en que los estudiantes creen que lograrán algo significativo y el esfuerzo que realizan depende en parte de su sentido de autoeficacia y este viene a ser un componente del constructo de la autorregulación del alumno en línea (presencia de aprendizaje). Sumado a ello, se halló que la relación entre la presencia del docente y la autoeficacia es más fuerte para los estudiantes en entornos de aprendizaje mixto, se entiende que la ausencia de un salón de clases convencional puede generar una incertidumbre adicional para los estudiantes que están llevando clases completamente en línea, por ello es importante prestar mayor atención por parte del docente a la relación con los estudiantes que están completamente en línea.

2.4. Reflexiones teóricas sobre el tema

En cuanto a la teoría y concepto de la autoeficacia, Yevilao (2020) realizó una revisión del concepto de autoeficacia y sus fuentes de origen, partiendo de estudios realizados en Latinoamérica enfocados en el ámbito educativo. Se plantearon como fuentes de autoeficacia: las experiencias directas, las experiencias vicarias, la persuasión verbal y la activación psicológica-emocional. De acuerdo con la revisión bibliográfica realizada por el autor, se concluye que pocos son los estudios que comprenden la relación de la autoeficacia con a la educación en la región latinoamericana (Casas, 2016, citado en Yevilao, 2020), pese a que la cantidad de investigaciones realizadas en otros ámbitos como la autoeficacia en el deporte, la salud, las ciencias y en la psicología, sea numerosa y posea una línea investigativa que constantemente se actualiza. Para concluir la revisión bibliográfica, el autor tomó como referencia uno de los principales campos de investigación sobre la autoeficacia, el cual es la medicina; sumado a un contraste con los estudios hallados en el área educativa se logró un acercamiento a lo que es la influencia de la autoeficacia en el desarrollo educativo, las cuales fueron: a) En cuanto mayor autoeficacia presenta el individuo, mayor el rendimiento académico y a menor el nivel de autoeficacia, menor el rendimiento académico, lo cual la lleva a considerarse el predictor más útil sobre el desempeño académico de los estudiantes (Barca-Lozano, et al., 2012, citado en Yevilao, 2020); b) Los procesos vicarios o de observación de cómo nuestros compañeros, amigos, familiares, profesores y el ambiente en sí cumplen sus metas, fortalece el sentido de autoeficacia propio (Haro, 2017, citado en Yevilao, 2020); c) Las experiencias y vivencias directas propias constituyen un factor del desarrollo de la autoeficacia, definiendo así nuestra capacidad cognitiva, social y académica en el cumplimiento de sus metas (Gálvez, 2015, Sanzana, 2014, citado en Yevilao, 2020); d) El papel que cumple la familia, el ambiente y los profesores en el desarrollo de la autoeficacia del estudiante es único e importante, ya que la persuasión verbal y motivación que estos brindan son herramientas

importantes en el desarrollo de la autoeficacia, un alumno retroalimentación positiva, apoyo familiar y del entorno, tendrá mayor posibilidad de lograr sus metas (Caligiore e Ison, 2018, citado en Yevilao, 2020); e) El estado de ánimo, las emociones, las reacciones físicas y los niveles altos de estrés pueden ser perjudiciales para el desenvolvimiento del estudiante, es necesario brindar una educación centrada en brindar herramientas de gestión emocional y en respuesta a las necesidades del estudiante.

Asimismo, en la revisión teórica realizada por Casas y Blanco (2016), se buscó revisar las investigaciones sobre la autoeficacia en adolescentes, con el fin de determinar la existencia, la cantidad y naturaleza de los estudios empíricos desarrollados e identificar líneas de investigación futuras. De acuerdo con las autoras, la Teoría Social Cognitiva de Bandura (1986) ha tenido una gran influencia en el contexto educativo, donde la investigación se ha centrado en tres ámbitos (Pajares, 1996, citado en Casas y Blanco, 2016): la autoeficacia en profesores (teacher self-efficacy) (17%); la autoeficacia de los estudiantes en cuanto a factores asociados al rendimiento académico y la motivación (46%); y el referido a la autoeficacia vocacional (9%). Las investigaciones realizadas han aportado evidencia positiva sobre el valor predictivo y explicativo de la autoeficacia en el contexto educativo, sin embargo, las autoras destacan que se han hallado un número reducido de publicaciones realizadas en los últimos años; lo cual las lleva a concluir que estamos ante un ámbito de desarrollo naciente y por lo tanto necesitado de extensión en un sentido global. Finalmente, de acuerdo con Yevilao (2020), lo mencionado anteriormente demuestra que el aprendizaje enfocado en el estudiante, con metas y desafíos, retroalimentación positiva por parte del docente y su familia, así como experiencias propias, aseguran un sentido de autoeficacia alto, algo que en el contexto educativo latinoamericano puede ser complicado de lograr debido a los sistemas educativos y los distintos contextos de educación (Taberero, et al., 2007, citado en Yevilao, 2020). Tomando como referencia los

estudios encontrados en esta revisión bibliográfica, nuevamente se apertura el argumento de que se requiere mayor investigación de la influencia de la autoeficacia en el ámbito académico en latinoamérica, tomando como punto de partida que esta tiene una gran cantidad de investigaciones que constantemente se actualizan en ámbitos como el deporte, la salud, las ciencias y en otras áreas de la psicología en sí; pudiendo ser esto un aporte a la mejora del sistema educativo y la calidad educativa de los países latinoamericanos. Asimismo, tomando en cuenta lo hallado por las autoras Casas y Blanco (2016) sobre las escasas investigaciones en el ámbito académico sumado al actual contexto educativo trasladado al ámbito virtual, se considera importante el desarrollo de investigaciones sobre autoeficacia académica, factores asociados y su influencia en la educación virtual, específicamente en poblaciones de adolescentes y jóvenes universitarios.

En cuanto a la autoeficacia en la relación con la deserción estudiantil, Orellana, et al. (2020) realizó una revisión bibliográfica en la que se identificaron 52 factores de la deserción universitaria entre los años 2004 a 2019. Más de la mitad de los artículos encontrados se recolectaron de revistas publicadas en Estados Unidos de América (51,3%), seguido de revistas de los Países Bajos (23,6%), Reino Unido (12,5%), Australia (8,3%), Canadá (1%) y Suiza (1%). En este estudio la Autoeficacia es considerada como uno de los elementos que influye en la deserción universitaria virtual, dentro de la categoría personal-académicos (Artino, 2008, Beck y Milligan, 2014, Cho y Shen, 2013, Holder, 2007, Joo et al., 2013, Liaw, et al., 2007, Sitzmann, 2012, citado en Orellana, et al., 2020). De acuerdo con ello, la permanencia del estudiante depende de forma indirecta del nivel de satisfacción que siente respecto al curso virtual y su percepción de autoeficacia a partir de su grado de participación en las actividades académicas (Davies y Graff, 2005, citado en Orellana, et al., 2020) sumado al rendimiento académico obtenido en el curso virtual (Lim et al., 2006, Morris et al., 2005, citado en Orellana,

et al., 2020). En esta línea, si el alumno puede reconocer su propia autoeficacia durante la investigación autodirigida, esto tiene un efecto en la satisfacción que muestra con sus estudios (Artino, 2008, Joo et al., 2013, citado en Orellana, et al., 2020) y por ende en su permanencia (Holder, 2007, citado en Orellana, et al., 2020). Entonces, cuando el alumno se encuentra satisfecho con sus estudios, esto contribuirá de forma positiva en su desenvolvimiento académico (Joo et al., 2011, citado en Orellana, et al., 2020) y por lo tanto en su permanencia (Lee y Choi, 2013, Park y Choi, 2009, citado en Orellana, et al., 2020). Asimismo, esto se complementa con lo encontrado por Zambrano (2016), quien concluyó que la autoeficacia del estudiante en el uso del internet esta significativamente correlacionada con la satisfacción estudiantil.

En lo que respecta a la autoeficacia en la educación virtual, las autoras Gonzáles y Sosa (2021) buscaron desarrollar un modelo explicativo que considere los elementos más importantes del mobile learning, para ello realizaron una revisión sistemática de 130 artículos científicos indexados en bases de datos como ERIC y Dialnet, de los cuales se seleccionaron 29 artículos. Al finalizar las autoras organizaron lo encontrado en tres dimensiones: los factores pedagógicos y disciplinares, los aspectos de interacción y colaboración social, y los aspectos tecnológicos en cuanto a usabilidad del dispositivo. En el primer aspecto, según algunos estudios, la incorporación del mobile learning beneficia el desarrollo de aprendizajes más profundos y significativos lo cual lleva a una mejora en el rendimiento académico (Joan, 2013, Nakano Osore et al., 2013, Sánchez et al, 2018, citado en Gonzáles y Sosa, 2021) y por ende se incrementa el nivel de autoeficacia académica en el estudiante (Cheon et al., 2012, citado en Gonzáles y Sosa, 2021); sin embargo, requiere de una participación más autónoma por parte del estudiante, así como el desarrollo de habilidades de autocontrol, organización y planificación (Tabuenca et al., 2015, citado en Gonzáles y Sosa, 2021). En el segundo aspecto,

se observa que para el estudiante participar de un aprendizaje colaborativo y con la posibilidad de intercambiar experiencias con sus pares y el profesorado (Suarez, et al., 2013, citado en Gonzáles y Sosa, 2021) funciona como un elemento motivacional para el aprendizaje (Somoano y Menéndez, 2018, citado en Gonzáles y Sosa, 2021); además, el tiempo de interacción es importante para desarrollar una actitud positiva hacia el aprendizaje y favorecer la satisfacción del alumno (Antunes y Tenorio, 2010, citado en Gonzáles y Sosa, 2021). Finalmente, en el último aspecto se observa que el mobile learning presenta un desafío en su implementación ya que considera la conectividad, portabilidad, flexibilidad, autonomía del estudiante y una nueva forma de comunicación (Zaheer, et al., 2018, citado en Gonzáles y Sosa, 2021), sin embargo, esto favorece los aprendizajes más auténticos para los estudiantes y adaptados a su contexto social y cultural (Somoano y Menéndez, 2018, citado en Gonzáles y Sosa, 2021). En contraste con lo encontrado, Shea y Bidjerano (2010) destacan que, si bien la presencia del docente y la presencia social son factores importantes para el desarrollo de la autoeficacia, el factor interno de confianza en sus propias capacidades depende de las habilidades con las que cuente el alumno y su reconocimiento de estas; esto nos lleva a comprender que la retroalimentación y el monitoreo otorgado por el docente se presenta en un papel secundario en el desarrollo de la autoeficacia académica en cursos virtuales, además, como bien se mencionó anteriormente, esto podría deberse a que en los estudios revisados la mayoría de cursos virtuales no facilitaba la comunicación estudiante-profesor. Añadido a ello, Estrada-Molina y Fuentes-Cancell (2022) determinaron cómo se ha trabajado el compromiso para contribuir a disminuir la tasa de deserción en los cursos en línea masivos y abiertos (MOOCs). Revisaron artículos de revistas indexadas en Scopus y Wos aplicando el protocolo PRISMA, para finalmente seleccionar 40 artículos. Concluyeron que las principales variables para la disminución de la deserción son: el diseño e-actividades, la motivación y la comunicación entre los estudiantes; por lo cual,

proponen como desafíos para garantizar la permanencia en la educación virtual el desarrollar la tutoría individualizada, la interactividad y la retroalimentación.

En cuanto al impacto de la intervención psicológica en la autoeficacia, Vásquez (2020) buscó describir y analizar la eficacia de los programas psicológicos en la autoeficacia en muestras adolescentes. Se realizó una revisión sistemática de 1248 artículos, de los cuales se seleccionaron 14 estudios, los cuales se realizaron en España (10), Uruguay (2), Chile (1) y México (1). El 100% de estos fueron de diseño cuasi experimental, el 78,6% estuvo compuesto por poblaciones de ambos sexos; 50% se realizó en poblaciones menores a 100 sujetos y 50% se realizó en poblaciones mayores a 100 participantes; en lo que refiere a la cantidad de sesiones ejecutadas, el 64,3% realizó de 3 a 9 sesiones, el 28,6% de 16 a 20 sesiones y hay 7,1% de programas ejecutados que no especifica la cantidad de sesiones. En cuanto a la temática de los programas, el 35,7% se basó en el modelo sociocognitivo, el 14,3% en el modelo de la psicología positiva, y el 35,5% usaron otros modelos; el 100% de los programas trabajó en base a los indicadores de autorregulación y habilidades sociales, usando como herramientas el trabajo en grupo y las tutorías. Finalmente, en cuanto a la efectividad, la totalidad de los estudios reportan efectividad. Del análisis de las intervenciones realizadas se puede destacar que la mayoría se realizan en la educación media, por lo cual son los adolescentes quienes se benefician principalmente de dichas intervenciones, de acuerdo con Vásquez (2020) es primordial realizar este tipo de intervenciones en esta etapa vital, ya que de acuerdo a autores como Papalia y Feldman (2012), Quiceno y Vinaccia (2013, citado en Vásquez, 2020), en la adolescencia se consolida una fase crítica del desarrollo donde puede haber influencia de diferentes factores de riesgo psicosocial así como se pueden fortalecer factores protectores. Partiendo de ello, se plantea como primordial continuar implementando programas para mejorar la autoeficacia en los adolescentes, puesto que se garantiza el valor predictivo de esta sobre el rendimiento académico, el autoconcepto y otras variables que participan del ámbito educativo.

Tomando lo anteriormente mencionado y contrastándolo con el contexto actual, se observa la necesidad de realizar estos programas en una modalidad virtual, ya que esta modalidad se presenta como doblemente retadora y desconocida para los adolescentes.

2.5. Impacto social y teórico del tema

En cuanto al impacto de la presente revisión bibliográfica, se analizó el rol de la autoeficacia académica en el desenvolvimiento de los adolescentes en educación virtual, concluyendo así que los estudiantes con una alta autoeficacia académica son capaces de gestionar eficientemente su proceso de aprendizaje, debido a que poseen una alta confianza en sus propias habilidades y capacidades, lo cual los lleva a ser más persistentes en el logro de sus metas y en las situaciones que lo demanden, además, emplean mayor esfuerzo para superar las dificultades que se presentan (Bandura, 1997, Zimmerman y Kulikowich, 2016, López-Vargas, et al., 2020). Asimismo, esto se da de igual forma en el entorno virtual, la autoeficacia es un componente importante del éxito académico en cursos virtuales (Pintrich y DeGroot, 1991, Lynch y Dembo, 2004, citado en Viernes, 2014). Además, los estudios revisados coinciden en afirmar que la percepción de eficacia en el uso de la computadora y el internet juega un papel importante en el desenvolvimiento del estudiante en su educación virtual (Cummings y Vieta, 2012, citado en López-Vargas, et al., 2020), ya que favorecen el logro académico; por lo que la presente investigación representa un aporte para el área de la psicología educacional, específicamente a lo relacionado con el desarrollo y el aprendizaje, ya que se evidencia la necesidad de incrementar la percepción de autoeficacia en los estudiantes que asisten a cursos virtuales. Asimismo, el presente trabajo ofrece un aporte desde la intervención psicopedagógica en el área emocional, ya que se ha podido observar cómo la motivación intrínseca y la autoeficacia se relacionan con el desenvolvimiento en la educación virtual, ya que de acuerdo con los autores Martinelli y Sassi (2010) y Rossi et al. (2020) la significativa relación hallada entre la autoeficacia y la motivación intrínseca nos lleva a comprender lo fundamental que es implementar estrategias para las escuelas que tengan en cuenta el desarrollo de ambas variables y su influencia en el proceso de aprendizaje de los adolescentes. De esta manera se resalta el rol del psicólogo educativo quien participa activamente del proceso de enseñanza-aprendizaje

en las instituciones educativas, como ejemplo se vio en el estudio realizado por López-Vargas, et al. (2020) quienes emplearon un andamiaje motivacional para incrementar la percepción de autoeficacia de los estudiantes y por ende lograr un mejor rendimiento académico.

En el contexto peruano, las instituciones educativas han optado por adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la modalidad presencial al remoto debido a la pandemia por COVID-19. Tomando en cuenta el estudio realizado por Llonto y Carrasco (2021) en un colegio peruano de Lambayeque, quienes proyectaron una tasa de deserción escolar del 12% al iniciar la educación remota, debido principalmente a la brecha de acceso a los medios informáticos y equipos tecnológicos por factores económicos intrafamiliares, pero no sin contar la nueva brecha en torno a los contenidos, el desempeño docente y a las habilidades tecnológicas; y considerando lo mencionado por García (2015, citado en Llonto y Carrasco, 2021) sobre las limitaciones que trae consigo la educación a distancia, tales como la interacción alumno-docente y las estrategias requeridas para el proceso de enseñanza-aprendizaje; se plantea que es necesario contar con el acompañamiento, los recursos, la colaboración y las competencias adquiridas por el estudiante para lograr el aprendizaje. Partiendo de ello, esta revisión bibliográfica aporta en reconocer que la permanencia del estudiante en clases remotas depende indirectamente de su autoeficacia percibida a partir de su mayor o menor participación en las actividades del curso (Davies y Graff, 2005, citado en Orellana, et al., 2020) y al rendimiento académico obtenido (Lim et al., 2006, Morris et al., 2005, Orellana, et al., 2020), además de la retroalimentación ofrecida por el profesor y la interacción con sus pares.

Sumado a ello, Pinares (2018) en su investigación en estudiantes de primer semestre de una universidad privada de Lima, visualizó un panorama futuro de gran aprendizaje sobre el uso de las TIC asociado a la confianza en la capacidad para realizar actividades académicas,

debido a que, se logró corroborar que a cuanta mayor autoeficacia computacional presentaran los estudiantes, mayor era el grado de uso académico de las TIC y la satisfacción con el uso de este. Asimismo, Pinares (2018) indica que los estudiantes que presentan un nivel más alto de autoeficacia y recursos cognitivos para resolver exitosamente las tareas propuestas son también aquellos que reportan mayor participación en entornos virtuales, lo cual se debe a la autoeficacia en el uso de tecnologías. Confirmando así lo también hallado en esta revisión, es necesario el desarrollo de la autoeficacia computacional como proceso previo a la familiarización de los estudiantes con el uso de las tecnologías (Kilic y Cinkara, 2016, citado por Pinares, 2018). Por lo cual el aporte de este trabajo a la realidad particular del Perú es evidenciar la necesidad e importancia de preparar adecuadamente a los estudiantes en el manejo de las TIC y los entornos virtuales previo al desarrollo del aprendizaje en modalidad virtual.

En la revisión teórica realizada por Campos, et al. (2021), se analizaron las experiencias educativas en la situación de pandemia por COVID-19. En los resultados se evidenció la necesidad de que los docentes cuenten con competencias para realizar clases virtuales y los estudiantes logren un aprendizaje relevante, sin embargo, de acuerdo con los autores, en el Perú no todos los maestros cuentan con la experticia necesaria para brindar un acompañamiento efectivo en el aprendizaje virtual, asimismo, presenta cierta carencia para fomentar, monitorear y valorar los aprendizajes de los estudiantes. Asimismo, de acuerdo a los estudios previamente presentados se puede apreciar que el rol del docente cumple un papel importante en la autoeficacia del alumno, por lo tanto, se da a conocer que se requiere de docentes capacitados para incrementar los niveles de autoeficacia del estudiante. Por lo cual, se observa la necesidad de realizar programas de mejora de la autoeficacia académica en los estudiantes sea en sesiones individuales (tutorías) de acuerdo con una evaluación previa o talleres que promuevan la mejora de la percepción de sus capacidades en el entorno virtual; así como un trabajo de capacitación

con los profesores sobre retroalimentación positiva y fomentar la motivación intrínseca en los estudiantes; aportando así en la mejora de su adaptación y afronte a la modalidad virtual.

3. CONCLUSIONES

En cuanto al análisis del rol de la autoeficacia académica en el desenvolvimiento de los adolescentes en educación virtual, la autoeficacia se refiere a la percepción que tiene el individuo sobre sus capacidades y cómo estas le ayudarán a lograr el éxito, parte de ello, la autoeficacia académica es la percepción de capacidad que tiene un estudiante para realizar exitosamente sus tareas escolares, lograr buenas calificaciones o desenvolverse adecuadamente en el ámbito académico. Asimismo, las investigaciones han dado a conocer que presenta una relación significativa con variables como la motivación intrínseca y la autorregulación, además, se presenta como uno de los principales predictores del rendimiento académico, tanto en una modalidad presencial como en la virtual, sumado a ello, está relacionada con la decisión de permanencia en el sistema educativo, ya que se relaciona con la satisfacción estudiantil. Por lo cual, se concluye que la autoeficacia académica participa con un rol mediador en el desenvolvimiento de los adolescentes en educación virtual y por ende se plantea la necesidad de promover programas para incrementar esta percepción en adolescentes peruanos, así como, desde la práctica de la tutoría dentro de las instituciones educativas.

Asimismo, en lo que respecta al análisis de las teorías y enfoques asociados, se comprendió que la autoeficacia pertenece a la teoría de los autoesquemas, explicada por Fernández en 1988, y forma parte del núcleo de la autovaloración personal. Además, la teoría que ha desarrollado mayor investigación sobre la variable continúa siendo la teoría Social Cognitiva desarrollada por Bandura (1977), bajo ella muchos autores continúan contribuyendo a su actualización. En cuanto a la variable, las investigaciones revisadas concluyen que no se han hallado diferencias significativas de acuerdo al género en población adolescente, sumado a ello, se ha encontrado que la autoeficacia comienza a construirse desde la infancia, siendo los principales contextos la escuela y el hogar; además, los padres que favorecen la autonomía en

sus hijos son aquellos que contribuyen a un mejor desarrollo de la autoeficacia, ya que suelen utilizar prácticas educativas que promueven la toma de decisiones y la formación de opiniones propias.

En lo que respecta a la revisión de estudios de diferentes autores para conocer el contraste entre la autoeficacia académica en contextos presenciales y virtuales, se halló un escaso número de investigaciones; sin embargo, se puede concluir que el proceso de aprendizaje en la modalidad virtual requiere de una plataforma que fomente la comunicación abierta y constante interactividad para así desarrollar la motivación del estudiante y lograr el aprendizaje. En complemento con ello, se observó que la relación entre la presencia del docente y la autoeficacia es más fuerte para los estudiantes en entornos de aprendizaje virtuales.

Entre las principales limitaciones de los estudios revisados se encuentra el poco acceso a una muestra representativa y el uso de formularios enviados por correo o a través de Google Forms para la aplicación de pruebas psicométricas. Ya que, se ha encontrado una gran variedad de pruebas para medir la autoeficacia general, autoeficacia académica y autoeficacia en el uso de la tecnología que cumplen con los requisitos de confiabilidad y validez en modalidad presencial, sin embargo, estas pruebas no se encuentran validadas y adaptadas a una aplicación virtual, lo cual, de acuerdo con la revisión bibliográfica realizada, se podría realizar a través de un sistema web. Asimismo, se ha encontrado escasez de investigaciones realizadas sobre la autoeficacia académica en modalidad virtual en población de adolescentes o escolares en latinoamérica; siendo así más complicado el realizar una comparación entre modalidad presencial y virtual.

Finalmente, se considera importante el continuar la investigación de la autoeficacia académica en el ámbito virtual en América Latina, explorando la relación encontrada con la autoeficacia computacional y autoeficacia en el uso de las tecnologías en poblaciones más jóvenes, ya que se considera que hay una diferencia generacional en la confianza demostrada en el uso de las tecnologías. Además, se puede continuar desarrollando test psicométricos virtuales adaptados y validados a las condiciones de evaluación, tomando en cuenta las necesidades de la población.

REFERENCIAS:

- Afari, E., Aldridge, J. M., & Fraser, B. J. (2013). Influence of Teacher Support and Personal Relevance on Academic Self-Efficacy and Enjoyment of Mathematics Lessons: Structural Equation Modeling Approach. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(4), 614-633. <https://doi.org/10.11575/ajer.v58i4.55612>
- Alqurashi, E. (2016). Self-Efficacy In Online Learning Environments: A Literature Review. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 9(1), 45-52. <https://doi.org/10.19030/cier.v9i1.9549>
- Areth, J., Castro-Martínez, J. & Rodríguez, H. (2015). La educación virtual en Colombia: exposición de modelos de deserción. *Apertura*, 7(1),1-10. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/issue/view/60>
- Bacca, L., Meza, J., Senior, K., Torres, D., Zabaleta E. & Sanmartín, P. (2015). iPsiWeb: tecnologías de la información en la aplicación de pruebas psicométricas. *Investigación y Desarrollo en TIC*, 6 (1), 7-13. <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/identific/issue/view/180>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción*. Barcelona: Martínez Roca.

- Barraza, A. (2010). Validación del inventario de expectativas de autoeficacia académica en tres muestras secuenciales e independientes. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, (10), 1-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121719001>
- Berridi, R. & Martínez, J. (2017). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje. *Perfiles educativos*. 39 (156), 89-102. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200089&lng=es&tlng=es
- Barrios, M. I. & Frías, M. (2016). Factores que influyen en el desarrollo y rendimiento escolar de los jóvenes de bachillerato. *Revista Colombiana De Psicología*, 25(1), 63-82. doi: 10.15446/rcp.v25n1.46921
- Caligiore Gei, M. G., & Ison, M. S. (2018). La participación de los padres en la Educación: su influencia en la autoeficacia y control ejecutivo de sus hijos. Una revisión teórica. *Contextos de educación*, 20(25), 138-149. <http://hdl.handle.net/11336/92394>
- Campos, S.T., Méndez, J., León, Z. E. & Napaico, M. E. (2021). Educación en tiempos de pandemia. Una revisión teórica. *CIEG- Revista arbitrada del centro de investigación y estudios gerenciales*, 50, 188-196. <https://revista.grupocieg.org/revista/revista-cieg-no-50-julio-agosto-2021/>
- Carrasco, M. A. & del Barrio, M. V. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14 (2), 323-332. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=727>

- Cardoso, E., Cortés, J., & Cerecedo, M. (2020). Autoeficacia académica del alumnado de los posgrados en administración en tiempos del COVID-19. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE3), e567. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.567>
- Casas, Y. & Blanco, A. (2016). Una revisión de la investigación educativa sobre autoeficacia y teoría cognitivo social en Hispanoamérica. *Bordón. Revista de pedagogía*, 68 (4), 27-47. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.44637>
- Chen, J. A., Tutwiler, M. S., Metcalf, S. J., Kamarainen, A., Grotzer, T., & Dede, C. (2016). A multi-user virtual environment to support students' self-efficacy and interest in science: A latent growth model analysis. *Learning and Instruction*, 41, 11–22. doi: 10.1016/j.learninstruc.2015.09.007
- Constante-Amores, A., Martínez, E. F., Asencio, E. N., & Fernández-Mellizo, M. (2021). Factores asociados al abandono universitario. *Educación XXI*, 24(1), 17-44. <https://doi.org/10.5944/educxx1.26889>
- Cummings, N., & Vieta, V. (2012). ¿Está la generación en línea preparada para el aprendizaje en línea? Un estudio de percepciones de autoeficacia sobre las tecnologías online como predictores del éxito académico en programas de formación virtual. *Revista Complutense De Educación*, 23(1), 135-147. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n1.39106
- Dominguez-Lara, S., Villegas, G., Yauri, C., Mattos, E., & Ramírez, F. (2012). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Psicología*, 2(1), 27-40. <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/8>

- Estrada-Araoz, E. G., Gallegos-Ramos, N., Mamani-Uchasara, H., & Huaypar-Loayza, K. (2020). Actitud de los estudiantes universitarios frente a la educación virtual en tiempos de la pandemia de COVID-19. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 5. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e10237>
- Estrada-Molina, O., & Fuentes-Cancell, D. (2022). Engagement and desertion in MOOCs: Systematic review. *Comunicar*, 30(70), 1-13. <http://dx.doi.org/10.3916/C70-2022-09>
- Fardoun, H., González-González, C., Collazos, C. & Yousef, M. (2020). Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia. *Education in the Knowledge Society*, 21(17). <https://doi.org/10.14201/eks.23537>
- Fernández, J. (1988). Aspectos cognitivos del self: el enfoque de los autoesquemas. *Revista del departamento de psicología social y básica*, 3 (11). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2878134>
- Fernández, J. (2020, 2 de octubre). *Pensando la educación ante el nuevo coronavirus* [ponencia]. Universidad de Lima, Perú. <https://www.ulima.edu.pe/pregrado/psicologia/noticias/las-dificultades-de-la-educacion-ante-el-nuevo-coronavirus>
- Galleguillos, P. & Olmedo, E. (2017). Autoeficacia académica y rendimiento escolar: un estudio metodológico y correlacional en escolares. *ReiDoCrea*, 6, 156-169. doi: 10.30827/digibug.45469

- Galicia, I. X., Sánchez, A., & Robles, F. (2013). Autoeficacia en escolares adolescentes: su relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares. *Anales De Psicología / Annals of Psychology*, 29(2), 491-500. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.2.124691>
- García, F., Portillo, J., Romo, J., & Benito, M. (2007). Nativos digitales y modelos de aprendizaje. In *SPDECE*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7752572>
- García, J. M., Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., Ruíz-Esteban, C., Díaz, A., 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 Educational and Psychology*, 3(1), 61-74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129313736005>
- García, J. M., Inglés, C. J., Vicent, J., González, C., Pérez A. M., & San Martín, N. L. (2016). Validación de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en Chile y su relación con las estrategias de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 41(1), 118-131. https://www.aidep.org/03_ridep/2_volumen41.html
- García, J. M., Inglés, C., Díaz, Á., Lagos, N., Soledad, M. & González, C. (2016). Capacidad predictiva de la autoeficacia académica sobre las dimensiones del autoconcepto en una

muestra de adolescentes chilenos. *Estudios sobre educación*, 30. 31-50.
<https://doi.org/10.15581/004.30.31-50>

García-Méndez, R. & Rivera-Ledesma, A. (2021). The Self-Efficacy Scale in Academic Life: Psychometric Properties in New Students to the University Level. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1-28. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.1>

Gómez-Mármol, A., Sánchez-Alcaraz, B.J., Molina-Saorín, J. & Bazaco, M.J. (2017). Violencia Escolar y autoimagen en adolescentes de la región de Murcia (España). *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 17(68), 677-692. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2017.68.007>

González, A., y Sosa, M. J. (2021). Aspectos pedagógicos, tecnológicos y de interacción social del aprendizaje móvil: revisión Sistemática de Literatura. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 257-280. <http://dx.doi.org/10.6018/educatio.4692>

Huanca-Arohuana, J., Supo-Condori, F., Sucari, R. & Supo, L. (2020). El problema social de la educación virtual universitaria en tiempos de pandemia, Perú. *Innovaciones Educativas*, 22, 115 - 128. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3218>

Jiménez, A., Garza, A., Méndez, C., Mendoza, J., Acevedo, J., Arredondo, L. C. & Quiroz, S. (2020). Student Motivation towards Mathematics at Blended Learning and Place-Based Classroom High Schools. *Revista Educación*, 44(1), 96-109. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v44i1.35282>

Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386.
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>

Llonto, Y. & Carrasco, A. (2021). Percepción de los estudiantes de la educación remota del colegio nacional Pedro Ruiz Gallo, 2020. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10045/111811>

López-Vargas, O., Ortiz-Vásquez, J. & Ibáñez-Ibáñez, J. (2020). Autoeficacia y logro de aprendizaje en estudiantes con diferente estilo cognitivo en un ambiente m-learning. *Pensamiento Psicológico*, 18(1), 71-85. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPS.118-1.alae>

Marín, A. & Restrepo, S. (2016). La influencia de factores psicológicos como autoestima, autoconcepto y autoeficacia en el rendimiento académico en adolescentes. *Revista Electrónica Psyconex*, 8(13), 1-11. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/Psyconex/article/view/326996>

Martinelli, S. d. C., & Sassi, A. d. G. (2010). Relationship between self-efficacy and academic motivation. *Psicologia: Ciencia e Profissao*, 30(4), 780-791. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932010000400009>

Morales, J. C., Fernández, K., & Pulido, J. E. (2016). Evaluación de técnicas de producción accesible en cursos masivos, abiertos y en línea - MOOC. *Revista CINTEX*, 21(1), 89-112. <https://revistas.pascualbravo.edu.co/index.php/cintex/article+/view/11>

- Navarro-Loli, J. S., & Domínguez-Lara, S. (2019). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en adolescentes peruanos. *Psychology, Society, & Education*, 2019. Vol. 11(1), 53-68. <https://doi.org/10.25115/psye.v11i1.1985>
- Olaz, F. O. (2003). Autoeficacia y variables vocacionales. *Psicología Educativa*, 9 (1), 5-14. <https://journals.copmadrid.org/psed/art/c559da2ba967eb82076699a658022c8>
- Orellana, D., Segovia, N. & Rodríguez, B. (2020). El abandono estudiantil en programas de educación superior virtual: revisión de literatura. *Revista De La Educación Superior*, 49(194), 45-62. <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1124>
- Orozco, S., Ochoa, L. F. & Zapata, N. (2018). Relaciones entre el uso de la selfie y los autoesquemas cognitivos por parte de adolescentes en redes sociales de la Institución Educativa Alejandro Vélez Barrientos de Envigado Antioquia. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.iue.edu.co/jspui/handle/20.500.12717/304>
- Papalia, D., Wendkos, S. & Duskin, R. (2010). *Desarrollo Humano*. Editorial McGrawHill.
- Pérez, E. R. & Delgado, M. F. (2006). Inventario de autoeficacia para el estudio: desarrollo y validación inicial. *Avaliação psicológica*, 5(2), 135-143. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712006000200003&lng=pt&tlng=es.
- Pereyra, C. I., Del Valle Ronchieri, C., Rivas, A., Trueba, D. A., Mur, J. A. & Páez, N. (2018). Autoeficacia: Una revisión aplicada a diversas áreas de la Psicología. *Revista Ajayu*

Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBSA, 16(2), 299-325.

<http://www.bibvirtual.ucb.edu.bo/ajayu/index.php/ajayu/articlo/view/25>

Pinares, M. L. (2018). *Autoeficacia computacional y uso académico de TIC en estudiantes universitarios*. [tesis de licenciatura, Universidad Pontificia Católica del Perú]. Repositorio de la PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/12966>

Reina, M. C., Oliva, A. & Parra, A. (2010). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society, & Education*, 2 (1), 55-69. <https://doi.org/10.25115/psyse.v2i1.435>

Robles, S. & Rodríguez, J. (2020). Capítulo 4: Autorregulación, autoeficacia y deserción de los cursos virtuales: un estudio de caso durante la coyuntura COVID-19. En *La pandemia de la COVID-19 como oportunidad para repensar la educación superior en México* (pp. 87). Guadalajara, México: Amaya Ediciones Políticas, prácticas y experiencias

Rossi, T., Trevisol, A., dos Santos-Nunes, D., Dapieve-Patias, N. & Von Hohendorff, J. (2020). Autoeficacia general percibida y motivación para aprender en adolescentes de educación media. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(1), 254-263. doi: 10.14718/ACP.2020.23.1.12

Shea, P. & Bidjerano, T. (2010). Learning presence: Towards a theory of self-efficacy, self regulation, and the development of a community of inquiry in online and blended learning environments. *Computers & Education*, 55 (4), 1721-1731. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2010.07.017>

- Vásquez, L. (2020). Programas en la mejora de la autoeficacia en adolescentes: una revisión sistemática [tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/49139>
- Viernes, V. (2014). *The relationship of students' self-regulation and self-efficacy in an online learning environment*. Available from ProQuest Central. <https://bibvirtual.upch.edu.pe:2052/dissertations-theses/relationship-students-self-regulation-efficacy/docview/1622414229/se-2?accountid=42404>
- Vitulli, W. L. (2016). *The effect academic self-efficacy and locus of control have in the successful completion of high school cyber courses*. Available from ProQuest Central. Retrieved from <https://bibvirtual.upch.edu.pe:2052/docview/1864689488?accountid=42404>
- Yevilao, A. E. (2020). Autoeficacia: un acercamiento al estado de la investigación en Latinoamérica. *Revista Reflexión E Investigación Educativa*, 2(2), 91-102. <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/4124>
- Zambrano, J. (2016). Factores predictores de la satisfacción de estudiantes de cursos virtuales RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), pp. 217-235. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.19.2.15112>

Zimmerman, W. A., & Kulikowich, J. M. (2016). Online learning self-efficacy in students with and without online learning experience. *American Journal of Distance Education*, 30(3), 180-191. <https://doi.org/10.1080/08923647.2016.1193801>