

La autoeficacia percibida en los entornos virtuales de aprendizaje de un programa de licenciatura

Perceived self-efficacy in the virtual learning environments of a bachelor's degree programme

Miguel Ángel González Villegas
Universidad Pedagógica Nacional.
<https://orcid.org/0000-0002-8599-9188>

t321agvillegas@g.upn.mx

Fecha de recepción 2 de octubre de 2023
Fecha de publicación 30 de noviembre de 2023

Resumen

El presente artículo aborda el tema de la autoeficacia percibida por Bandura (1986) en los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) de un programa de licenciatura. El objetivo de la investigación pretendió conocer las percepciones la eficacia que poseen los estudiantes antes y durante la ejecución de sus actividades académicas en los EVA y en el contexto de la última etapa de su proceso de formación inicial. Se aplicó un instrumento diseñado exprofeso, con fundamento en los conceptos considerados para este constructo teórico, se construyó a partir de once ítems, estos implicaron el manejo de los conceptos ya invocados y acuñados por Bandura (1986), con respecto a la autoeficacia percibida: optimismo, autoestima, autorregulación, calidad de vida, afectos positivos, competencia percibida, personalidad resistente, afrontamiento centrado en la tarea, satisfacción en el trabajo; depresión y ansiedad. Fue aplicado a 60 estudiantes que cursaron el programa con modalidad b-learning. Con base en los datos que arrojaron las frecuencias y los porcentajes en cada uno de los ítems, se realizó el análisis y la discusión de los resultados. En dichos entornos resulta sustantivo el desarrollo de competencias en las y los estudiantes que les brinden la oportunidad de enfrentar con mayor éxito sus tareas académicas en contextos de educación a distancia y en donde los hábitos y las actitudes ante el estudio, son esenciales para el ejercicio deseable de la autonomía académica, a partir del desarrollo de los procesos de autogestión del aprendizaje.

Palabras clave: autoeficacia percibida, desempeño académico, entornos virtuales de aprendizaje, autogestión del aprendizaje.

Abstract

This article addresses the issue of self-efficacy as perceived by Bandura (1986) in the Virtual Learning Environments (VLEs) of a bachelor's degree programme. The aim of the research was to ascertain students' perceptions of their efficacy before and during the performance of their academic activities in the VLEs and in the context of the final stage of their initial training process. A specially designed instrument was applied, based on the concepts considered for this theoretical construct, and constructed from eleven items. These involved the use of the concepts already mentioned and coined by Bandura (1986) regarding perceived self-efficacy: optimism, self-esteem, self-regulation, quality of life, positive emotions, perceived competence, resilient personality, task-focused coping, job satisfaction, depression, and anxiety. It was applied to 60 students who took the programme in a blended learning format. Based on the data provided by the frequencies and percentages for each item, the results were analysed and discussed. In such environments, it is essential to develop skills in students that enable them to tackle their academic tasks more successfully in distance learning contexts, where study habits and attitudes are essential for the desi-

nable exercise of academic autonomy, based on the development of self-management processes in learning.

Keywords: perceived self-efficacy, academic performance, virtual learning environments, self-regulated learning.

Introducción

Aún y cuando hace décadas que Bandura (1986) acuñó sus postulados sobre la teoría de autoeficacia percibida, como parte del constructo de su teoría social cognitiva, sus argumentos son vigentes y pueden implicarse con pertinencia, por ejemplo, en el análisis e interpretación del papel de los estudiantes en su desempeño académico en los entornos virtuales de aprendizaje. Para el desarrollo de la conciencia metacognitiva, por ejemplo, resulta de particular importancia la propia percepción que posea el estudiante acerca de sus capacidades para enfrentar el trabajo académico. Existe una íntima relación entre el desarrollo de los procesos psicológicos superiores entre los que se implican en la aplicación de estrategias metacognitivas para la mejora del desempeño académico.

Con respecto a la autoeficacia se afirma que la motivación humana y la conducta se regulan por el pensamiento y en ello se implican los siguientes tipos de expectativas (Bandura, 1995, citado por Olivari-Medina y Urrea-Medina, 2007, p. 9):

- a) Las expectativas de la situación, en la que las consecuencias son producidas por eventos ambientales independientes de la acción personal
- b) Las expectativas de resultado, que se refiere a la creencia que una conducta producirá determinados resultados
- c) Las expectativas de autoeficacia o autoeficacia percibida, que se refiere a la creencia que tiene una persona de poseer las capacidades para desempeñar las acciones necesarias que le permitan obtener los resultados deseados.

Para Bandura (1999) concepto de autoeficacia se refiere a la percepción de la gente sobre sí misma, cómo se siente, cómo se asume ante determinada tarea, en este caso se traslada como la actitud ante una tarea, una actividad a desarrollar en el entorno virtual de aprendizaje. El autor refiere que “uno de los principales fines de la educación formal debería ser equipar a los estudiantes con instrumentos intelectuales, creencias de eficacia e interés para adquirir nuevos conocimientos, cultivar destrezas y mejorar sus vidas” (Bandura, 1999, p. 34).

También existe la necesidad de implicarlos en los procesos formativos de los Entornos Virtuales de Aprendizaje. Las expectativas de los docentes y tutores, de los facilitadores, sobre los alcances, el logro de metas y propósitos en el desempeño académico de los estudiantes son de gran relevancia porque influyen notablemente en la propia percepción de los estudiantes en cuanto a sus posibilidades de éxito en las tareas educativas. Resulta deseable que los estudiantes en los EVA introyecten esas creencias de eficacia e interés en sus procesos de aprendizaje. La motivación y demás componentes del proceso de aprendizaje como el interés y la atención también tienen desde luego un papel fundamental.

Fundamento teórico

Existe una fuerte relación entre el grado de autoeficacia percibida que posean las y los estudiantes con la calidad de su trabajo y los resultados exhibidos en el contexto de su desempeño académico. Con relación a los sentimientos de las personas Bandura (2001) menciona que un bajo sentido de autoeficacia está asociado con depresión, ansiedad y desamparo:

Las creencias de eficacia influyen en los pensamientos de las personas (autoestimulantes y autodesvalorizantes), en su grado de optimismo o pesimismo, en los cursos de acción que ellas eligen para lograr las metas que se plantean para sí mismas y en su compromiso con estas metas (párr. 2).

Por tal motivo, las percepciones positivas sobre las propias capacidades, las creencias y la fortaleza de la autoestima proyectan un alto sentido de eficacia. Con ello en el estudiante se facilita, por ejemplo, el procesamiento de la información y se mejora notablemente el desempeño cognitivo en distintos contextos, incluyendo la toma de decisiones y el logro académico (Bandura, 1986).

En la expresión de Bandura (1997, citado en Olivari y Urrea, 2007) “Los niveles de autoeficacia pueden aumentar o reducir la motivación. Así, por ejemplo, las personas con alta autoeficacia eligen desempeñar tareas más desafiantes, colocándose metas y objetivos más altos” (p. 9). Esta relación entre la percepción de la propia autoeficacia por la persona influye desde luego en su grado de motivación ante determinada tarea.

Es también perceptible que en los EVA es más notoria y regular la participación de los estudiantes con mayores niveles de autoeficacia. Ello se manifiesta en la asunción de compromisos ante tareas más complejas y en la elaboración más completa y sistemática de evidencias de trabajo. Como lo expresa Bandura (1977, citado en Olivari y Urrea, 2007) “Una vez que se ha iniciado un curso de acción, las personas con alta autoeficacia invierten más esfuerzo, son más persistentes y mantienen mayor compromiso con sus metas frente a las dificultades, que aquellos que tienen menor autoeficacia” (p. 9).

La percepción de autoeficacia, entre otros factores, impacta sin duda en el nivel de desempeño académico de los estudiantes de la LEIP. Esta percepción se ha construido históricamente y se encuentra íntimamente ligada a los procesos de formación de cada uno de ellos. En la autoeficacia influye también la autoestima, la imagen que de sí mismo posee cada estudiante y el historial de su desempeño en el programa, entre otros aspectos. Puede decirse que existen también sesgos en las propias percepciones de cada una de las personas con respecto a su autoeficacia para enfrentar y realizar las tareas académicas, estos sesgos se manifiestan en una de sus posibles causas por una sobreestimación o devaluación de las propias capacidades. Encontrar el equilibrio en esas percepciones es un reto para la sensibilidad y la objetividad de cada estudiante.

La autoeficacia percibida de los estudiantes de los grupos de los módulos catorce y quince de la LEIP, ha sido muy importante para impulsar el ritmo de trabajo y la calidad de las producciones en la mayoría de los estudiantes. En este sentido ha sido esencial la comunicación permanente por parte de la tutoría y la riqueza de la retroalimentación que regularmente se les ha dado. En la percepción de autoeficacia influye positivamente el acompañamiento pedagógico y la intensidad y frecuencia de la comunicación educativa, sobre todo en términos de claridad y oportunidad de los mensajes con los estudiantes.

Resulta necesario hacer precisiones con respecto a las perspectivas en las que se ha estudiado el concepto de autoeficacia, por ello se menciona que:

ha sido estudiada desde dos perspectivas: la autoeficacia específica, definida como la creencia sobre el nivel de competencia en situaciones particulares, y la general, que se refiere a la sensación de competencia total de la persona que la habilita para enfrentar nuevas tareas y hacer frente a una gran variedad de situaciones difíciles (Cid et al., 2010, p. 551).

Sobre lo dicho, se colige que sin duda ambas percepciones se imbrican en el intelecto de las personas según el momento y el tipo de tarea a realizar, las percepciones están ligadas también a la cantidad y calidad de la demanda.

Históricamente se han elaborado una diversidad de instrumentos para medir la percepción de autoeficacia general. Los instrumentos en comento trascienden el ámbito académico e indagan incluso acerca de la percepción de las personas con respecto a su capacidad de respuesta, al manejo y forma de enfrentar diversas situaciones estresantes de la vida cotidiana. Este tipo de instrumentos ha tenido amplia difusión global y se han aplicado con diferentes propósitos.

Es necesario abundar en algunos de los aspectos que entran en juego en las personas, en este caso los estudiantes, a la hora de generar su propia percepción.

El constructo autoeficacia percibida se ha correlacionado positivamente con optimismo, autoestima, autorregulación, calidad de vida, afectos positivos, competencia percibida, personalidad resistente, afrontamiento centrado en la tarea y satisfacción en el trabajo/colegio. Por otro lado, negativamente con depresión y ansiedad (Cid et al., 2010, p. 551).

En tal sentido se analiza y se relaciona la presencia e influencia de dichos aspectos en la percepción de los estudiantes frente a la ejecución de las tareas académicas en los EVA para la mejora de su desempeño académico. Los aspectos tocan cuestiones sensibles de la propia personalidad de los estudiantes, de la manera en cómo experimentan también su cotidianidad y la forma en cómo se implican en la vida académica del programa.

De los estudiantes resulta entonces necesario conocer los intereses de la investigación, la manera en cómo se manifiesta en ellos la percepción invocada con el objeto de establecer las consecuentes relaciones con su desempeño académico en el entorno virtual de aprendizaje. Bandura (1986) maneja una serie de conceptos centrales, de categorías, como componentes de la percepción de autoeficacia por los estudiantes. Las once categorías en referencia son las siguientes: optimismo, autoestima, autorregulación, calidad de vida, afectos positivos, competencia percibida, personalidad resistente, afrontamiento centrado en la tarea, satisfacción en el trabajo; depresión y ansiedad.

De la mano con el concepto de autoeficacia percibida, Bandura (1986, citado en Góngora, 2005), se ha referido a la autogestión del aprendizaje, con respecto a esta categoría expresa que:

Se entiende como la situación en la cual el estudiante como dueño de su propio aprendizaje, monitorea sus objetivos académicos y motivacionales, administra recursos materiales y humanos, tomándose en cuenta en las decisiones y desempeños de todos los procesos de aprendizaje (p.3).

De esta manera tanto la autoeficacia, así como la autogestión del aprendizaje juegan un papel determinante e influyen en el nivel de desempeño académico de los estudiantes. En los procesos de autogestión en comento, según Bandura (1986), juegan un papel central factores como la metacognición y la motivación entre otros. En investigaciones recientes se ha abordado el tema de las relaciones entre la autoeficacia percibida y la aplicación de estrategias metacognitivas, en los EVA a fin de valorar su impacto en el desempeño académico de los estudiantes. Se trata de construir cada vez mayores grados de autonomía e independencia académica con base en el desarrollo de habilidades de pensamiento como las ya señaladas. La autogestión del aprendizaje se entiende entonces a partir de los elementos que la constituyen y en los procesos de autogestión influye de

forma determinante la propia percepción que sobre sus capacidades y su potencial posean las y los sujetos cognoscentes.

Profundizando en el concepto de autogestión del aprendizaje planteado por Bandura y siendo este concepto central a la hora de explicar los mecanismos y las estrategias mediante los cuales se promueve y construye la autonomía del estudiante en los EVA puede decirse que éste se entiende:

como el marco en el cual el estudiante es el principal responsable y administrador autónomo de su proceso de aprendizaje, encuentra sus objetivos académicos y programáticos, gestiona recursos tanto de tipo material como humano, prioriza sus decisiones y tareas en todo el proceso de su circuito de aprendizaje tal y como propugna (Bandura, 1982, citado por Soler et al., 2011, p. 1).

Soler (2011) menciona al respecto que la autogestión del aprendizaje “contempla una serie de factores para que éste se produzca: Se requiere una buena planificación, organización y capacidad resolutoria. También se requiere que el estudiante se haga consciente de que debe aceptar responsabilidades para su aprendizaje” (p. 1). Además de ello en los EVA se requiere de la promoción del aprendizaje colaborativo, es necesario en estos entornos el establecimiento de redes de aprendizaje de forma que los contenidos, los recursos, el proceso de construcción de conocimiento se desarrollen en un contexto de gran interacción y socialización. En este sentido las herramientas tecnológicas proveen muy diversas posibilidades instrumentales para el logro de un deseable trabajo colaborativo.

La autogestión del aprendizaje implica también la toma de conciencia por el estudiante de las responsabilidades y los compromisos que se asumen al discernir y reflexionar acerca del rol que juega su propia implicación para el logro de sus propósitos de aprendizaje. El grado de implicación impacta en los componentes del proceso de aprendizaje como la motivación, la atención y el interés. Esta toma de conciencia significa también entender la necesidad de autoevaluar el propio desempeño e impulsar en forma permanente la mejora de aquellos aspectos motivacionales, conductuales, de cultura de esfuerzo y de consolidación de hábitos, en suma, de todos aquellos aspectos torales en la formación y consolidación de la autonomía académica.

Con respecto a este concepto de la autogestión del aprendizaje, Oviedo (2013) cita que “se refiere al grado al cual los estudiantes participan activamente de manera metacognitiva, motivacional y conductual en su propio proceso de aprendizaje” (p. 281). En la perspectiva de este modelo autogestivo se refiere al estudiante como el centro mismo del problema, es decir que de él depende por así decirlo, la manipulación de las variables mediante las que podrá construir su propio aprendizaje, su conocimiento. De esta forma y en consonancia con el discurso de otros autores, el estudiante está “obligado a seleccionar sus objetivos académicos y estrategias de solución de problemas, y a aplicar sus planes y esfuerzos para lograr su éxito” (p. 281).

En el contexto global, en esta sociedad digital, existen razones para impulsar los modelos de autogestión del aprendizaje, sobre todo en los entornos virtuales, dada la preeminencia del uso de las herramientas tecnológicas en espacios académicos, profesionales. Estos modelos ya han probado su pertinencia y su relevancia en el desarrollo del estudiante, sobre todo en los niveles de enseñanza superior.

La autogestión del aprendizaje ha probado ser muy importante en el desarrollo de un estudiante. Por un lado, en algunas investigaciones se ha encontrado una fuerte rela-

ción entre la autogestión del aprendizaje y el desempeño académico de los estudiantes (Nist et al., 1991); por el otro, Zimmerman (1998) reportó muchas evidencias anecdóticas de cómo la autogestión trasciende los ambientes académicos impactando en la vida profesional de los egresados, es decir que consiguen aprendizajes para la vida (citado por Oviedo, 2013, p. 281).

De lo anterior se desprende la intrínseca relación existente entre la autogestión del aprendizaje y el desempeño académico según lo externaron los autores invocados. Las implicaciones no sólo se ubican durante la vida académica, la etapa de formación de los estudiantes, sino que trascienden también al ámbito laboral, al espacio del desempeño profesional.

Oviedo (2013, citando a Bandura, 1986) y refiere su idea en torno a la autogestión del aprendizaje “como la situación en la cual el estudiante como dueño de su propio aprendizaje, monitorea sus objetivos académicos y motivacionales, administra recursos materiales y humanos, tomándose en cuenta en las decisiones y desempeños de todos los procesos de aprendizaje” (p. 281). Para Bandura (1986) las percepciones del propio yo, los procesos cognitivos del sujeto y su sistema de creencias son sustantivos. El contexto es muy influyente en la forma en cómo se aprende. Para Bandura (1986) no todo el aprendizaje ocurre por reforzamiento. Por eso, en los entornos virtuales, como espacios donde se genera una notable interacción social sincrónica y asincrónica, el aprendizaje vicario se refuerza cuando el estudiante observa el trabajo y la conducta de los demás estudiantes y sus consecuencias.

Sobre la autogestión del aprendizaje existe un cúmulo de apreciaciones, de conceptualizaciones, así por ejemplo Góngora (2005) se refiere a ella como “el proceso autodirectivo mediante el cual el estudiante transforma sus habilidades mentales en destrezas académicas relacionadas con las tareas.” (p. 2). Desde este concepto las habilidades de pensamiento juegan entonces un papel central, son el eje que articula el proceso mediante en el que el estudiante realiza determinada tarea, aprende y construye conocimiento.

Diversos estudios e investigaciones han demostrado ya la correlación que existe entre las creencias de autoeficacia percibida por los estudiantes y el desempeño académico. Los niveles de autoeficacia podrán reflejarse entonces en el desempeño académico. Derivado de ello puede decirse entonces que “se consolida la idea que los procesos cognitivos y metacognitivos son fundamentales para los aprendizajes, por cuanto permiten el desarrollo de prácticas autorregulatorias que garantizan el logro de objetivos académicos” (Galleguillos y Olmedo, 2017, párr. 1).

El concepto de autoeficacia cobra un gran sentido cuando se entiende que “las personas luchan por ejercer control sobre los sucesos que afectan sus vidas. Al ejercer influencia en esferas sobre las que pueden imponer cierto control, son más capaces de hacer realidad los futuros deseados y de evitar los indeseables” (González, 2010, p.1). Sin duda la percepción de la propia autoeficacia influye en los niveles de motivación del estudiante, así como en sus estados afectivos y en el tipo y calidad de acciones que emprenden. En esa autopercepción se encuentra presente la historia de vida del estudiante, su desempeño en otros programas, las creencias que posee sobre cómo lo ven las demás personas, la propia imagen que de sí mismo ha construido históricamente.

Los estudiantes que en su desempeño académico se asumen con debilidades, limitaciones e incapacidades y han experimentado fracasos y experiencias difíciles poseen una percepción más débil de su autoeficacia comparados con los estudiantes cuyo desempeño ha tenido otro tipo de experiencias más exitosas. En esto influye también la manera en cómo cada estudiante percibe el

propio fracaso y el concepto que se tiene de él. Influye también la fortaleza emocional del sujeto, y sus dotes psicológicas para dar sentido a las experiencias complejas y aquellas en las que no se ha podido lograr propósitos, metas.

El concepto de autoeficacia percibida (Bandura, 1986) y su papel como variable en la motivación de los estudiantes para el desempeño académico es tema de estudio y de implicación en los EVA. Desde el contexto de los programas educativos del nivel superior, y desde el discurso de Bandura este concepto, como se percibe, es central. Esta integración de ideas, de conceptos, interpreta las percepciones de los estudiantes sobre sí mismos y cómo, desde esa condición emocional y actitudinal, asumen y se implican, cuantitativa y cualitativamente, en su desempeño académico.

Para Camposeco (2012) “La percepción en alguna medida, controla lo que le sucede y lo que hacen las personas. Es como un sentimiento central en sus vidas. Por esta razón, en las teorías sobre motivación humana abundan propuestas que se centran en este aspecto” (p. 24). El pensamiento de las personas sobre sí mismas, en este caso los estudiantes, influye mucho, incluso en ocasiones más que la propia realidad objetiva, en los niveles de motivación, los estados afectivos y las conductas personales. En síntesis, en este eje del desempeño académico, se ha tomado la perspectiva de que la propia expectativa personal es esencial para el desempeño académico y que de ella se derivan “la puesta en marcha y la dirección de una conducta y en la persistencia y los esfuerzos necesarios para tener éxito en múltiples ámbitos, también en el del aprendizaje y el rendimiento académico” (p. 24).

Metodología

Se aplicó una metodología de corte cuantitativo y de tipo descriptivo, para este tipo de investigaciones su “preocupación primordial radica en describir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos, utilizando criterios sistemáticos que permitan poner de manifiesto su estructura o comportamiento” (García Argueta, 2023, párr. 7). Así, con base en los datos obtenidos en cada ítem y en los respectivos enunciados que integraron la escala de Likert, se describe la percepción de las y los estudiantes con respecto a cada concepto ligado a la autoeficacia percibida, según Bandura (1986).

Se eligió una muestra conveniencia de 60 estudiantes de ocho grupos que cursaban el módulo dieciséis de la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica en la Unidad 321 Zacatecas de la Universidad Pedagógica Nacional. Este grupo de estudiantes pertenecía a cuatro de los grupos mencionados.

La presente investigación se genera en el marco de la investigación aplicada por confrontar un conjunto de supuestos teóricos con la realidad. Con relación a su nivel y sus alcances es de tipo descriptiva por mostrar la interpretación de un fenómeno actual en el contexto educativo. Este trabajo de investigación es entonces de tipo aplicado en razón de que se aborda un problema práctico (Sabino, 2006), y sobre los resultados que de ella se derivan pueden, en consecuencia, implementarse acciones de atención, es decir, acciones que son un insumo necesario para proceder a la mejora de la autoeficacia percibida como condición necesaria para el mejor desempeño académico de los estudiantes en los entornos virtuales de aprendizaje en la Unidad 321 de UPN Zacatecas y, de forma más específica, en el programa de la LEIP. Para otros autores como Tamayo y Tamayo (2006) la investigación aplicada puede también nombrarse como “activa o dinámica” ya que sus descubrimientos y aportes son la consecuencia de la indagación sistemática sobre problemas concretos como el que se aborda.

Se diseñó un instrumento con once ítems, en cada uno de ellos se integraron conceptos manejados por Bandura (1986), con respecto a su teoría de la autoeficacia percibida. Para todas las preguntas del cuestionario se utilizó la escala de Likert para el análisis de cada uno de los ítems. Los enunciados utilizados fueron los de siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca. A estos enunciados se les asignó el valor ordinal de cinco para el más alto y uno para el más bajo. Los conceptos en referencia son: optimismo, autoestima, autorregulación, calidad de vida, afectos positivos, competencia percibida, personalidad resistente, afrontamiento centrado en la tarea, satisfacción en el trabajo; depresión y ansiedad.

Resultados y discusión

Con respecto al primer ítem ¿Enfrentó con optimismo las tareas académicas a realizar? Las frecuencias que se obtuvieron en cada uno de los enunciados fueron las siguientes: en siempre el porcentaje fue del 51.9 por ciento; en casi siempre el 37 por ciento; en a veces el 11.1 por ciento. Para los enunciados casi nunca y nunca, no hubo respuestas. Se observa que más de la mitad de las y los estudiantes respondieron que en la mayoría de las ocasiones si asumen una posición de optimismo con respecto a los logros que pueden generar al realizar las actividades académicas en los EVA.

En cuanto al segundo ítem del instrumento ¿Considero que poseo la autoestima necesaria para desarrollar con éxito las tareas académicas? Las frecuencias obtenidas en cada uno de los enunciados fueron las siguientes: en siempre el porcentaje fue del 48.1 por ciento; en casi siempre el 29.6 por ciento y en a veces el porcentaje fue de 22.2 por ciento. En este ítem el mayor porcentaje se ubica en siempre en donde casi la mitad de las y los estudiantes expresó poseer la autoestima suficiente para ejecutar las actividades académicas. Si se considera que el enunciado casi siempre, en este caso tiene un valor ordinal de cuatro entonces puede decirse que, en un más amplio sentido, el 77.7 por ciento de las y los estudiantes que constituyeron la muestra manifiesta tener la autoestima suficiente para enfrentar con éxitos sus actividades académicas.

En relación con el tercer ítem ¿Considero que autorregulo en forma general la cantidad y calidad de mis producciones (evidencias) académicas? Las frecuencias obtenidas en cada uno de los enunciados fueron las siguientes: en siempre se acumuló un porcentaje del 40.7 por ciento; en casi siempre fue el 44.4 por ciento y en a veces el 14.8. en los enunciados casi nunca y nunca no hubo frecuencias. En este ítem el concepto de la autorregulación implicado por Bandura (1986), tiene que ver con el desarrollo de procesos psicológicos superiores. Estos procesos se expresan en la aplicación de estrategias metacognitivas y de forma más específica se refieren al momento de ejecución/regulación de la tarea por las y los estudiantes. Se observa que más del 80 por ciento de los estudiantes se ubicaron en los dos valores ordinales superiores lo que da cuenta de grados aceptables de conciencia metacognitiva al percibir que en lo general regulan la mejora y calidad de sus producciones académicas al momento de su ejecución.

A propósito del cuarto ítem ¿Mi calidad de vida me impulsa a poner mayor empeño en las actividades académicas? Las frecuencias obtenidas en cada uno de los enunciados fueron las siguientes: en siempre el porcentaje fue del 63 por ciento; en casi siempre del 33.3 por ciento y en a veces el tres por ciento. Como se observa la gran mayoría de las y los estudiantes que integran la muestra, perciben que posee una calidad de vida que los impele a realizar mejor sus actividades académicas. Sin duda este es un dato relevante en el contexto de la autoeficacia percibida.

En relación al quinto ítem ¿Los afectos positivos presentes en mi vida son un impulso para

el logro de mis propósitos académicos? Las frecuencias obtenidas en cada uno de los enunciados fueron las siguientes: en siempre el porcentaje 66,7 por ciento; en casi siempre del 22.2 y en a veces del 11.1, los enunciados casi nunca y nunca no tuvieron ninguna frecuencia. Se observa que en este ítem se logra el mayor porcentaje en el enunciado siempre. Se aborda en él un concepto sensible en la vida cotidiana de las y los estudiantes y en donde se involucra a su familia, sus amistades, sus relaciones cercanas. Se deduce entonces que la mayor presencia de afectos positivos en la vida de estas personas contribuye a la mejora sustantiva de su autoeficacia percibida.

Sobre el sexto ítem ¿Poseo una expectativa positiva con relación a mi autoeficacia y a mis expectativas para realizar con éxito las tareas académicas? Las frecuencias obtenidas en cada uno de los enunciados fueron las siguientes: en siempre el porcentaje fue de 59.3 por ciento; en casi siempre 29.6 y en a veces el 11.1 por ciento. Se observa en los datos obtenidos que la mayoría de las y los estudiantes poseen una expectativa deseable con relación a su potencial y a las capacidades que poseen para enfrentar con éxito las tareas académicas. Este es, sin duda, uno de los conceptos centrales planteados por Bandura (1997) en sus postulados teóricos sobre la autoeficacia percibida.

En torno al séptimo ítem ¿Considero que poseo una personalidad resistente para enfrentar los retos académicos que plantea mi formación profesional? Las frecuencias obtenidas en cada uno de los enunciados fueron las siguientes: en siempre el porcentaje fue del 85.2 por ciento; en casi siempre el porcentaje fue del tres por ciento; en el enunciado a veces el cuatro por ciento y en casi nunca fue del 7.4, para nunca no hubo frecuencia. Se observa que la mayoría de las y los estudiantes manifiestan fortaleza de carácter y temple para asumir los retos académicos que implica su proceso formativo. Esta es una capacidad relevante que propicia un mejor desempeño académico en los EVA.

Con relación al octavo ítem ¿Afronto de manera central la tarea a desarrollar, es decir que establezco mis metas según las demandas de la actividad académica a realizar? Las frecuencias obtenidas en cada uno de los enunciados fueron las siguientes: en siempre el porcentaje fue del 44.4; en casi siempre también fue de 44.4 y en a veces del 11.1. En los otros dos enunciados no hubo frecuencias. Mediante los datos obtenidos se observa que la gran mayoría de las personas que integraron la muestra manifiestan poseer claridad con respecto a las metas por cumplir en cada tarea académica y que, en consecuencia, focalizan sus esfuerzos para el logro de dichas metas.

Referente al noveno ítem ¿Me encuentro satisfecho con el trabajo académico realizado en el programa de nuestra licenciatura en educación e innovación pedagógica? Las frecuencias obtenidas en cada uno de los enunciados fueron las siguientes: en siempre el 55.6 por ciento; en casi siempre el 25.9; y en a veces el 18.5 por ciento. Los enunciados casi nunca y nunca, no obtuvieron frecuencias. El análisis de los datos muestra que más de la mitad de las personas expresan su satisfacción por el trabajo académico realizado, una cuarta parte se ubica en el segundo valor ordinal y una quinta parte en el tercero. En general se percibe muy buen grado de satisfacción con el trabajo académico del programa.

En cuanto al décimo ítem ¿Presento depresión ante la exigencia y complejidad de las tareas académicas? Las frecuencias obtenidas en cada uno de los enunciados fueron las siguientes: en siempre un cinco por ciento; en casi siempre el seis; en a veces el 44.4 por ciento; en casi nunca el 14.8 por ciento y en nunca el 29.6. En la cuestión se plantea un concepto nodal que guarda estrecha relación con la autoeficacia percibida, pues sin duda este trastorno emocional inhibe el mejor

desempeño académico en los EVA. En poco menos de la mitad de la muestra se observa que en ocasiones si ocurre el fenómeno generado por el grado de exigencia y complejidad y se generan entonces dificultades para la ejecución de las tareas.

En relación con el onceavo ítem ¿Presento estados de ansiedad ante la exigencia y complejidad de las tareas académicas? Las frecuencias obtenidas en cada uno de los enunciados fueron las siguientes: en siempre el 8 por ciento; en casi siempre no hubo frecuencia; en a veces 56 por ciento; en casi nunca el cuatro y en nunca el 32 por ciento. El dato relevante en este ítem es el que se ubica en el enunciado a veces, puesto que más de la mitad de las y los estudiantes declaran que en ocasiones si presentan estados de ansiedad ante la demanda y dificultad de las tareas académicas. Otro dato interesante es el de que un tercio de las personas declaran no presentar nunca dichos estados.

Conclusiones

Con relación al objetivo planteado se logró conocer y analizar la percepción que poseen las y los estudiantes del programa acerca de su autoeficacia para enfrentar el trabajo académico, con base en los once conceptos acuñados por Bandura (1977) en su respectiva teoría.

La presente investigación tuvo el respaldo fundamental de la teoría de la autoeficacia percibida de Bandura (1986), ello permitió dar consistencia tanto a la argumentación teórica, así como a la construcción del instrumento con base en los once conceptos enunciados por el propio autor. Dichos conceptos integran sus postulados teóricos acerca de la autoeficacia.

Para los EVA, en el contexto de la educación a distancia y mediada por las tecnologías de la informática educativa, resulta nodal impulsar la autoeficacia percibida, ya que fortalece los procesos de autogestión del aprendizaje, la autonomía de las y los estudiantes y su desempeño académico.

A partir de la información recogida y analizada se conoció cómo se percibían a sí mismos las y los estudiantes en el desarrollo de sus tareas académicas. Lo más destacable fue que la mayoría de los estudiantes asumen con optimismo sus tareas académicas; que los grados de autoestima son propicios para generar confianza en ellos a la hora de asumir retos académicos y que perciben con claridad la manera en cómo autorregulan su trabajo académico para realizar mejor las actividades. En general, la aplicación del instrumento permitió saber que existen buenas condiciones anímicas, de motivación y disposición para el trabajo.

Los estudiantes, en gran parte, sienten impulsos esenciales como su calidad de vida y la presencia de los afectos positivos necesarios. La mayoría expresó una cuestión importante sobre la expectativa positiva que poseen y las capacidades con que cuentan y que fomentan su percepción de autoeficacia en el trabajo académico.

Algunas de las posibles hipótesis para futuras investigaciones son establecer y analizar la correlación entre la autoeficacia percibida y el desempeño académico, es decir, si existe una relación positiva entre el desempeño académico y la autoeficacia percibida de las estudiantes de la LEIP. Su contrapartida, la hipótesis nula, puede entonces expresar si no existe una relación positiva entre el rendimiento académico y la autoeficacia percibida de las y los estudiantes.

Referencias

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A (1986). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist* 1986, 37(2),

122-147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>

- Bandura, A. (1999) Autoeficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual. Desclée de Brouwer. Recuperado de https://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/ACCESO/RLE2870_Gonzalez.pdf el 19 de agosto del 2020.
- Bandura, A. (2001). La teoría cognitiva social: Una perspectiva agencial. Traducción: Ps. Ricardo Bascuñán C. Revisión anual de Psicología.
- Camposeco, F. (2011). La autoeficacia como variable en la motivación intrínseca y extrínseca en matemáticas a través de un criterio étnico. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de educación. Departamento de psicología evolutiva y de la educación. Madrid, España.
- Cid , P., Orellana, A. & Barriga Omar (2010). Validación de la escala de autoeficacia general en Chile. *Revista Médica de Chile*, 138(5), 551-557. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872010000500004>
- Galleguillos, P. & Olmedo , E.M. (2017). Autoeficacia académica y rendimiento escolar: Un estudio metodológico y correlacional en escolares. *ReiDoCrea*, 6, 156-169. <http://hdl.handle.net/10481/45469>
- García Argueta, I. (2023). Investigación exploratoria, descriptiva, explicativa y correlacional. <http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/>
- Góngora, J. (2005) La autogestión del aprendizaje en ambientes educativos centrados en el alumno. Recuperado de <http://sitios.itesm.mx/va/diie/docs/autogestion.pdf> el 25 de julio del 2020.
- González, M. (2010). Autoeficacia percibida y desempeño académico en estudiantes universitarios. In Memorias del Congreso Iberoamericano de Educación. Argentina: Universidad Nacional de Cuyo. Recuperado de http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/ACCESO/RLE2870_Gonzalez.pdf.
- Merino , E. (2010). La expectativa de autoeficacia: su influencia y relevancia en el desarrollo personal. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 371-377. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832326039.pdf>
- Olivari, C. & Urrea , E. (2007). Autoeficacia y Conductas de Salud. *Ciencia y enfermería*, 13(1), 9-15. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532007000100002>
- Oviedo, P. (2013). El aprendizaje autogestionado y colaborativo. *Revista de la Universidad De La Salle*, 1(60), 277-288. <https://revistauls.lasalle.edu.co/article/view/2318>
- Sabino, C. (2006). Marco metodológico.
- Soler, M., Solanas, P., Aymerich, M., & Brugada, R. (2011). Autogestión en el proceso de aprendizaje: el viaje a Itaca. <http://hdl.handle.net/10256/3659>
- Urbe (s/f). Marco metodológico. <https://virtual.urbe.edu/tesispub/0088963/cap03.pdf>