



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA
PSICOLOGÍA SOCIAL Y AMBIENTAL

ANÁLISIS DE LA AUTOEFICACIA Y EL USO DE TIC EN
ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA EN UNA MODALIDAD ABIERTA
Y A DISTANCIA

TESIS
PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTOR EN PSICOLOGÍA

PRESENTA
OSCAR IVAN NEGRETE RODRÍGUEZ

TUTORA PRINCIPAL:
DRA. CLAUDIA LUCY SAUCEDO RAMOS
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

COMITÉ TUTOR:
DRA. HORTENSIA HICKMAN RODRÍGUEZ
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

DRA. ANGÉLICA RIVEROS ROSAS
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DR. ARTURO SILVA RODRÍGUEZ
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

DR. GERMÁN ALEJANDRO MIRANDA DÍAZ
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*A la memoria de la Dra. Bertha Elvia Taracena Ruiz
gracias por todas sus enseñanzas*

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a todas las personas que de una u otra forma participaron en este proyecto. A quienes siempre me animaron a seguir preparándome y confiaron en mí. A aquellos que me brindaron consejos, que seguramente en muchos momentos me resistí de inicio a seguir. En general a todos los que me manifestaron su apoyo y a quienes me criticaron también, todo comentario siempre nos enriquece al llevarnos a la reflexión. A todos los que no han creído en mis sueños y a los que se sumaron a este sueño que se volvió una realidad.

A mi familia materna y paterna, que no cito por su extensión, además de que año con año crece, siempre motivan de una u otra forma a seguir esforzándome. Ampliamente agradezco a mi madre por ser un gran pilar en mi formación como individuo, por el gran apoyo que me ha brindado y siempre estar de un modo u otro al pendiente de mi avance. A mi padre que aunque ya ausente para siempre termina estando presente y recordando lo que quiero y no quiero ser en la vida.

*A mis hermanos Rogelio y Jessica ¡Van muy bien! ¡Por favor no se detengan y sigan luchando por sus sueños! Nunca duden de sus capacidades ¡Los amo!
¡Uno para todos y todos para uno!*

A mi Comité Tutor: Dra. Claudia Lucy Saucedo Ramos, Dra. Hortensia Hickman Rodríguez y Dra. Angélica Riveros Rosas, gracias por todo su apoyo, paciencia y enseñanzas a lo largo de estos años.

A mis sinodales y amigos a quienes admiro en múltiples sentidos y quienes me han inspirado en diversos momentos desde mis años de estudiante de licenciatura: Dr. Arturo Silva Rodríguez y Dr. Germán Alejandro Díaz Miranda.

A todos los profesores, compañeros, amigos y colegas que de una u otra forma a lo largo de mi vida académica han enriquecido mi formación, además de enseñarme que la excelencia académica va más allá de los grados o reconocimientos institucionales, aunque algunos de ellos ya no se encuentren con nosotros: Juan José Sánchez Sosa, Juan Manuel Mancilla Díaz, Eric Orlamdo Jiménez Rosas, César Avendaño Amador, Aidee Elena Rodríguez Serrano, María de Lourdes Diana Moreno Rodríguez, Esteban Córtez Solís, María Luisa Cepeda Islas, Anabel de la Rosa Gómez, Héctor González Díaz, Cynthia Zaira Vega Valero, Carlos Nava Quiroz, Esperanza Guarneros Reyes, Mirna Elizabeth Quezada, Blanca Delia Arias García, Lorena Flores Plata, J. Jesús Becerra Ramírez, José Manuel Sánchez Sordo, José Manuel Meza Cano, José Manuel Rizo Diego, Jorge Alfonso Ramos Sagaon entre otros tantos

*A Maria Fernanda Lozano Quiroz por todo el apoyo que me ha brindado en distintos momentos desde hace varios años, no sólo a mí sino a toda mi familia
¡Gracias Fer!*

A todos los estudiantes de la licenciatura en Psicología del SUAyED que tuvieron a bien participar voluntaria y desinteresadamente en esta investigación.

A quienes llevan años acompañándome de múltiples formas compartiendo gran parte de mi vida y a sus familias David Sánchez Domínguez, Luis Sánchez Domínguez, Carlos Sánchez Domínguez, Juan Lara Cerón (RIP), Flavio Alberto Lara Cerón, Josué Osvaldo Cruz Manrique, Alan Orlando Cruz Manrique (sigamos compartiendo Psicología, Música, Crisis, Alegrías, Dolor, Sueños y todo lo posible), José Germán Guerrero Suárez, César Figueroa Luckie, entre otros y otras tantas.

Gracias Adriana Irene Hernández Gómez ¡Preciosa!, por estar a mi lado y ser fuente de inspiración en diversos momentos y para múltiples actividades creativas, por tolerar todos lo peor y lo mejor de mi, por darme ánimos en los momentos de crisis que no han sido pocos en la vida que desde hace años decidimos compartir.

A mis hijos Natalia Sofía y Leonardo Román por darme fuerzas e inspirarme a seguir luchando a pesar de las adversidades y el cansancio en los momentos de insertidumbre y caos...

A la Coordinación del Programa de Maestría y Doctorado en Psicología, por todo el apoyo a lo largo de este proyecto, Dra. Sara Eugenia Cruz Morales, Dra. Lizbeth Vega Obdulia Vega Pérez, Paulina López Siguenza, Manuel Enrique Díaz, Iveth Reyes, Daniela Roldán, a su Comité Académico y Subcomité de Doctorado, a la División de Investigación y Posgrado y a nuestra Máxima Casa de Estudios la Universidad Nacional Autónoma de México.

“Por mi raza hablará el espíritu”

*Once PUNK forever PUNK
¡Academia o Muerte!*

Resumen.....	1
Introducción	3
Capítulo 1 Tecnología, Sociedad y Educación	11
Capítulo 2 <i>Facebook</i> en la Educación.....	25
Capítulo 3 Tecnologías y Educación a Distancia	35
Capítulo 4 Autoeficacia, TIC y Educación a Distancia	45
Capítulo 5 Justificación metodológica	63
Capítulo 6 Metodología.....	69
Capítulo 7 Estudio 1: Perfil del estudiante de Psicología a Distancia del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia.....	79
Usos y percepción del dominio de <i>Facebook</i> en estudiantes en Psicología del SUAyED que cursan los últimos semestres de la carrera	89
Capítulo 8 Estudio 2: Percepción de autoeficacia e interacción en ecosistemas digitales: Logros de ejecución.....	109
Autoeficacia y Aprendizaje vicario: Los modelos simbólicos y plásticos en la interacción en ecosistemas digitales.....	135
Autoeficacia y persuasión verbal: La interacción entre pares en ecosistemas digitales en la Educación a Distancia	161
Autoeficacia y regulación emocional: Los estados de activación emocional en Estudiantes de Educación a Distancia y su regulación mediada por la interacción en ecosistemas digitales	181
Capítulo 9: Discusión y conclusiones	203
Referencias.....	219
Anexos	233
Anexo 1.....	234
Anexo 2.....	236

Resumen

La presente investigación tiene por objetivo analizar la autoeficacia que logran los estudiantes de una licenciatura en psicología en su modalidad a distancia, mediante el uso que hacen de los ecosistemas digitales en la interacción con sus pares; esto se logra a partir de comprender las relaciones entre los cuatro componentes de la autoeficacia. Se llevaron a cabo dos estudios. En el primer estudio participaron 172 estudiantes (77.9% mujeres y 22.1% hombres), con una edad promedio de 40.36 años. Se encontró que la mayoría de los estudiantes reside en la zona central del país (CDMX y Estado de México) y en los estados de Oaxaca, Tlaxcala y Chiapas. El promedio de calificaciones reportado fue de 8.7, además dedican en promedio 20 horas semanales a sus estudios y combinan las actividades escolares, laborales y del hogar. En el segundo estudio, participaron 7 estudiantes (todas mujeres), con una edad promedio de 28.8 años. Se aplicó una entrevista a profundidad, cuyos ejes fueron los cuatro componentes de la autoeficacia. Los hallazgos permitieron identificar diversas competencias que las participantes desarrollaron mientras cursaban sus estudios y cómo la interacción en ecosistemas digitales es clave en la conformación y modificación de su autoeficacia, particularmente sobre el aprendizaje vicario, los logros de ejecución, la persuasión verbal y los estados de activación emocional. Se concluye que el modelo de autoeficacia de Bandura (1977; 2001; 2006) es viable de aplicarse para el estudio y comprensión de la autoeficacia de los estudiantes en una modalidad a distancia y su interacción en ecosistemas digitales.

Palabras clave: Autoeficacia, Educación a Distancia, Facebook, Estudiantes universitarios, Ecosistemas digitales

Abstract

The purpose of this research is to analyze the self-efficacy achieved by students of an e-learning psychology degree program; through the use they make of digital ecosystems in the interaction with their peers; this is achieved by understanding the relationships between the four components of self-efficacy. Two studies were conducted. The first study involved 172 students (77.9% female and 22.1% male), with an average age of 40.36 years. It was found that most of the students reside in the central zone of Mexico (CDMX and State of Mexico) and in the states of Oaxaca, Tlaxcala, and Chiapas. The average grade point reported was 8.7, they also dedicate an average of 20 hours per week to their studies and combine school, work, and home activities. In the second study, 7 students participated (all women), with an average age of 28.8 years. An in-depth interview was conducted, focusing on the four components of self-efficacy. The findings made it possible to identify various competencies that participants developed while studying and how interaction in digital ecosystems is key in shaping and modifying their self-efficacy, particularly on vicarious learning, mastery achievements, verbal persuasion, and states of emotional activation. It is concluded that Bandura's (1977; 2001; 2006) self-efficacy model is viable to be applied to the study and understanding of students' self-efficacy in an e-learning modality and their interaction in digital ecosystems.

Keywords: Self-efficacy, E-learning, Facebook, University students, Digital Ecosystems.

Introducción

El hombre a partir de su origen ha experimentado una evolución que no sólo contempla lo biológico sino lo social y lo psicológico dada la forma de interactuar con su entorno; realizando modificaciones y alterando las condiciones naturales del medio ambiente y, por ende, las características del entorno que construye y modifica cotidianamente.

Desde hace unos años los cambios económicos y políticos han conllevado que los intereses no sólo se centren en los problemas sociales, estrategias de solución y desarrollo local, sino que se establezcan planes de acción que involucren la cooperación de distintas instancias. Esta forma de atender a las demandas de diversos sectores ha generado la creación de modelos multiculturales en los cuales es de vital importancia integrar las innovaciones económicas, políticas y sociales en tendencia hacia actividades de intercambio y cooperación. Este modo de proceder puede provocar cambios en el estilo de vida de los habitantes de un mismo nivel social y cultural, a pesar de que se encuentren a millones de kilómetros del país o localidad en que se suscite una problemática o un fenómeno social. A lo anterior debemos sumar los avances tecnológicos, particularmente las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

La situación descrita en el párrafo anterior, la cual es derivada de la globalización, hace que el uso de las TIC sea una necesidad, condición que aplica a todo individuo, independientemente de su edad o formación escolar, dado que se ha convertido en una herramienta para gestionar la información, a través del uso de los medios de comunicación en línea que se encuentren al alcance de casi todos.

De tal modo, los avances en la tecnología han transformado notablemente la manera en que los individuos actúan, trabajan, se comunican y aprenden. La globalización y el comercio *online* han conllevado a que la sociedad actual sea nombrada como la sociedad de la educación virtual, del aprendizaje en línea y del *blended-learning* (aprendizaje-semipresencial o mixto); como confluencia de tres factores: los avances en la ciencia, los desarrollos tecnológicos y las demandas actuales de la sociedad (Herrera-Batista, 2009).

Ante tal escenario, es viable afirmar que la sociedad actual, que ha sido denominada la sociedad de la información y el conocimiento, se caracteriza por los persistentes cambios relacionados con el uso de las TIC. Esta condición afecta de manera importante el proceso

de enseñanza-aprendizaje, siendo la tecnología una herramienta de apoyo imprescindible. Así, las TIC pueden ser empleadas para asistir el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma variada, por ejemplo, al fomentar el aprendizaje colaborativo en los escenarios virtuales al permitir compartir ideas y experiencias (Bachiller, 2013).

A partir de lo señalado en el párrafo anterior se puede mencionar que el aprendizaje colaborativo virtual es un proceso social de construcción del conocimiento que propicia una reciprocidad entre un conjunto de individuos que diferencian y contrastan sus puntos de vista para lograr un proceso de construcción del conocimiento, y donde cada internauta aprende más de lo que aprendería por sí solo como resultado de la interacción. A partir de esto, se asume que el uso de las redes favorece el trabajo colaborativo, incrementando la participación y motivación del estudiante.

Es importante delimitar a qué hacen referencia las TIC, como toda herramienta tecnológica que permite la creación, innovación, difusión y gestión del conocimiento por medios informáticos, con el fin de solventar las necesidades de los individuos, independientemente de su nivel de desarrollo, educación o profesión.

Cabero (2004) puntualiza que los desarrollos tecnológicos que ha creado el hombre y las actividades que posibilitan han sido en gran medida responsables de las transformaciones en los modos, formas, espacios, tiempos y modalidades de interacción; sobre todo en aquellos que interactúan en ámbitos educativos e institucionales, donde los involucrados del proceso educativo han requerido de alternativas tecnológicas y de comunicación particulares que se ajusten a sus distintas actividades y necesidades (por ejemplo, realizar o calificar tareas, búsqueda de información, aplicar exámenes, entre otras).

Las TIC facilitan la comunicación entre los miembros de la sociedad, en procesos diversos, en las prácticas de enseñanza-aprendizaje y la difusión de actividades diversas (Martínez y Raposo, 2006; Hubach, 2013). Por lo anterior, han sido integradas al proceso educativo permitiendo que los gobiernos y las instituciones relacionadas con la educación designen un considerable porcentaje de sus recursos al mantenimiento y adquisición de equipos de tecnología múltiple (Herrera-Batista, 2009).

Con los avances en las TIC y en las herramientas de las Web, han surgido diversas alternativas de comunicación que pueden ser puestas en marcha por los individuos en distintos contextos y con disímiles intenciones. Éste es el caso de las redes sociales por

Internet. Judge y Robbins (2009) puntualizan que las redes sociales son una de las áreas en las que más ha impactado la tecnología, poniendo como ejemplo el caso de *MySpace* y *Facebook*. Estos son sitios a través de los cuales escuelas, compañías, organizaciones, asociaciones, grupos e individuos establecen contacto con sus clientes, colegas, seguidores, amigos, familiares y aquellos con quienes les interesa establecer comunicación, manteniéndolos informados sobre sus ajustes, promociones, creaciones, actividades o nuevos productos.

De tal modo, es factible afirmar que la investigación sobre diversos procesos propios del comportamiento o la cognición humana, implica tener conciencia de que se configuran por la interinfluencia que establecen unos individuos con otros en espacios físicos construidos en y a través de estructuras sociales y patrones culturales, de acuerdo a las necesidades ambientales y la naturaleza de sus posibilidades de adaptación y conforme con las características personales, psicológicas, sociológicas de los individuos (Levy, 1985).

El uso de los recursos de la web 2.0¹ ha permitido la generación de estrategias personales de aprendizaje, comunicación, relaciones laborales, relaciones educativas e incluso sociales (Said-Hung, et al., 2015; Chang, et al., 2015). Las nuevas formas de comunicación virtual han configurado formas distintas de interacción social, en comparación con aquellas que se establecían en la vida cotidiana e interacción cara a cara. Ahora los usuarios de internet tienen la posibilidad de decidir sobre la información que comunican a los demás, el tipo de información que prefieren consultar o con quién establecen algún tipo de relación (Cortés, 2015).

Sobre el uso de las TIC en la educación, Badillo (2012) menciona que se han encasillado más en su aspecto tecnológico que en los usos que pueden tener en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al ser un elemento importante en el desarrollo de la sociedad actual y las alternativas de comunicación que representan un recurso didáctico al poder incidir en diversos procesos cognitivos. Sin embargo, como se observará a lo largo de la presente tesis, esto ha ido cambiando en los últimos años.

¹ El desarrollo del internet se divide en tres etapas web 1.0, web 2.0 y web 3.0 o georreferenciada. La web 2.0 se caracteriza porque los usuarios adquieren el rol de generadores de contenido, existiendo la posibilidad de intercambiar archivos multimedia entre los usuarios quienes establecían una conexión directa (peer to peer) dando origen a las redes sociales por internet (Peñalosa, 2013).

En la actualidad la mayoría de los estudiantes universitarios del siglo XXI emplean las redes sociales virtuales con diferentes intenciones: con un objetivo lúdico, de socialización o informativo. Se ha afirmado que los estudiantes reconocen la función didáctica que puede tener la red, para compartir materiales, opiniones o conocimientos. Los estudiantes se han habituado a estar en contacto en todo momento con una computadora, una consola de videojuegos, música digital, dispositivos móviles y tecnologías diversas con conectividad (Cortés, 2015).

Al ser empleadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje las TIC permiten una formación contextual, la construcción de redes, la estimulación del diálogo con la realidad, atender a los ritmos individuales de trabajo, trabajar con equipos docentes multidisciplinares ubicados en diferentes lugares, usar múltiples canales de comunicación y desarrollo, teniendo un bajo costo de administración.

Es conveniente tener presente que, en la actualidad, el proceso de enseñanza aprendizaje demanda que los estudiantes desarrollen competencias y destrezas que antaño no eran necesarias, como puede ser el uso de diversas herramientas web para elaborar presentaciones multimedia entre las que se encuentran *Prezi*, *PowerPoint*, *Canva*, *Genially*, *Mentimeter*, entre otras, o de aquellas que permiten elaborar un mapa conceptual por ejemplo, *Cmap*, *Mindmap*, *Creately* o *Xmind*, aún más, aquellas que permiten la edición de audio y vídeo, como es el caso de *Camtasia*, *Final Cut*, *iMovie*, *Fastreel* o *WeVideo*. Entonces, se enfrentan a un escenario que les demanda usar las tecnologías para mantenerse al día en los nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje. Badillo (2012) confirmó que, dado el poder comunicativo de las TIC, brindan la posibilidad de replantear su uso tradicional y perfilarlas como un medio de comunicación que se posiciona más allá de ser un apoyo en el aula.

Dentro de esas nuevas tecnologías se encuentran las redes sociales, y la más popular y completa a nivel mundial es *Facebook*. Se trata de herramientas importantes en el quehacer académico al apoyar en la formación que los estudiantes reciben, teniendo incluso la posibilidad de generar una cultura digital de las cuales se apropian padres y profesores. Cuando las redes sociales se usan de manera correcta pueden incrementar la productividad y el rendimiento de los estudiantes, pero, en caso contrario, atentan contra el desarrollo de sus habilidades académicas, por ejemplo, cuando los usuarios se apropian de errores en el análisis de la información y la redacción (Abúndez, et al., 2015).

Las redes sociales han permeado la actividad humana en diferentes ámbitos de interacción interpersonal como es el caso de los entornos educativos, organizacionales y de la salud; sobre este último podemos mencionar la investigación desarrollada por Said-Hung, et al. (2015) en instituciones sanitarias. En tal investigación se encontró que las generaciones jóvenes tienden a incorporar en sus labores profesionales las TIC y las Redes Sociales, mientras que las generaciones de mayor edad aún prefieren hacer uso de instrumentos tradicionales como son el papel y el lápiz.

El significado que atribuimos a las tecnologías no es ajeno a los usos que les damos, y se transforma conforme se interactúa con ellas. Toda tecnología e interacción con ella representa un objeto-experiencia distinta para cada usuario, constituyéndose como un producto del contexto social (Hide, 2011).

En años recientes se ha afirmado que las TIC han sido empleadas como una herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico. Así, el uso de las redes sociales fomentaría la autonomía en el aprendizaje, incidiendo en la motivación (intrínseca y extrínseca) y en el trabajo colaborativo entre pares (Castro y González-Palta, 2016).

Es conveniente recuperar lo planteado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en inglés *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO*) con relación a las TIC dado que representan una herramienta clave para facilitar el acceso de los estudiantes a los amplios recursos de conocimiento, a la colaboración con otros compañeros y a la consulta con expertos; lo cual reditúa en el desarrollo de habilidades relacionadas con la solución de problemas. De igual manera, ofrecen herramientas para que representen y transmitan su conocimiento por medio de imágenes, texto, audio o vídeo (Martínez y Raposo, 2006).

La mayor parte de los estudios que se han orientado a conocer la experiencia e interacción de los estudiantes en *Facebook* han realizado análisis cuantitativos (análisis factoriales o análisis de frecuencias) tras aplicar encuestas, cuestionarios o escalas que si bien nos han arrojado información valiosa, no permiten conocer a detalle y en palabras de los estudiantes cuál es su experiencia al interactuar con las redes sociales, qué problemas enfrentan, cómo los solucionan, cómo facilitan o entorpecen sus actividades escolares, particularmente en el caso de los estudiantes de nivel superior en un modelo a distancia. De

ahí que la investigación de corte cualitativo sea importante para profundizar en la investigación de los usos de las TIC por parte de estudiantes.

Por otro lado, mucha de la investigación sobre el uso de las TIC se ha realizado con estudiantes universitarios que cursan sus estudios en modalidad presencial, pero hay que tomar en cuenta que cada año se incrementa la demanda de ingreso a las instituciones de educación superior tanto en su modalidad escolarizada como a distancia, por lo que es indispensable analizar los usos y efectos de las diversas herramientas tecnológicas de libre acceso tanto por académicos como por alumnos.

Asimismo, conviene tener presente que la educación fomenta que los individuos desarrollen todas sus capacidades, facilitando que se integren de forma crítica y activa a la sociedad, además los prepara para enfrentar el futuro (García, et al., 2011). Los jóvenes en la actualidad se apropian de la cultura de una forma distinta a como lo hicieron los académicos que los acompañan en su formación profesional y que tienen formas distintas de percibir, sentir, escuchar y ver. Estudiar cualquier fenómeno educativo supone considerar que los avances tecnológicos, que incluyen la lectura no lineal, no secuencial e hipertextual, son elementos claves para la comprensión y explicación del proceso de aprendizaje en los entornos virtuales (Murdochowicz, 2008).

A partir de lo planteado en el presente proyecto pretendemos contestar las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los usos y significados asociados al uso de *Facebook* como herramienta colaborativa por estudiantes de la Licenciatura en Psicología del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED)? ¿En qué medida los estudiantes de SUAYED identifican componentes asociados a la autoeficacia en el uso de *Facebook* para lograr su formación? Atender a estas preguntas nos permitirá conocer con mayor detalle cómo es la interacción interpersonal de los estudiantes en contextos virtuales, específicamente en *Facebook*. Esto es importante dado que, como veremos a lo largo del presente documento, las TIC, en general las redes sociales y específicamente *Facebook*, representan un ecosistema digital en donde los estudiantes en la actualidad comparten información y se retroalimentan sobre las experiencias que viven en su entorno educativo.

Además, en el caso de los estudiantes en modalidades a distancia, la autoeficacia resulta vital en la medida en que, de acuerdo a datos aportados por la coordinación del SUAYED Psicología, la eficiencia terminal de generaciones egresadas (2010, 2011 y 2012)

se encuentra entre el 11.86% y el 21.11%, lo cual nos lleva a reflexionar sobre cómo organizan los estudiantes las distintas responsabilidades que requiere su vida académica y personal, además de conocer y analizar las estrategias que ponen en práctica para hacer frente a los distintos problemas que afronten a lo largo de sus estudios y si *Facebook* como entorno virtual en donde coinciden con sus pares es empleado para buscar apoyo o retroalimentación sobre las actividades académicas que realizan y conocer la experiencias de compañeros que puedan tener mayor pericia.

Sobre la eficiencia terminal en los modelos a distancia se ha identificado que derivado del perfil que presentan los estudiantes y de las características de la modalidad se enfrentan diversas problemáticas que afectan de manera importante la eficiencia terminal. Ante tal escenario se ha precisado que es una condición clave que los estudiantes de esta modalidad sean capaces de planear y administrar su tiempo, evaluar sus logros y avances académicos, así como de manejar eficientemente las TIC como recursos de socialización y aprendizaje (Pérez y Martínez, 2017).

Con base en lo anterior planteamos el siguiente objetivo:

Analizar la autoeficacia que logran los estudiantes de una licenciatura en psicología en su modalidad a distancia mediante el uso que hacen de los ecosistemas digitales en la interacción con sus pares; esto se logra a partir de comprender las relaciones entre los cuatro componentes de la autoeficacia.

Capítulo 1 Tecnología, Sociedad y Educación

Los desarrollos científicos y tecnológicos modificaron diversos procesos y relaciones sociales, tal es el caso de la internet. Si bien internet inició como una herramienta de comunicación interna en dependencias gubernamentales (intranet), y universidades denominada inicialmente ARPANET (Sánchez, 1998, Cortés, 2015), a lo largo de las décadas ha presentado una evolución que ha modificado desde su ambiente gráfico o la información a que se tiene acceso. Inicialmente sólo se integraba texto y los usuarios únicamente podían revisar la información existente, ahora se ha convertido en un ambiente multimedia donde las atribuciones o permisos de los usuarios les brindan la posibilidad no sólo para consultar sino también crear o modificar la información en ella contenida.

Desde su origen, internet ha representado una herramienta con un gran número de ventajas con relación al acceso a información múltiple de considerable utilidad para la vida cotidiana.

En sus inicios el acceso a internet estaba limitado a unos cuantos usuarios. En 1957 cuando los Estados Unidos de Norte América crearon la Agencia de Proyectos de Investigación Avanzada (ARPA en función de sus siglas en inglés) se desarrolló un proyecto sobre redes de computadoras intercomunicadas; inicialmente sólo se logró establecer la comunicación entre dos centros. Es en 1968 cuando se estableció la primera red formal ARPANET, que fue empleada inicialmente por la UCLA, pero de manera vertiginosa se expandió su uso a otros centros e instituciones de investigación y se desarrollaron los primeros programas de cómputo orientados a la transferencia de información. Pocos años después, en 1970, ya se contaba con las conexiones necesarias para la transmisión de correos electrónicos y de conferencias en tiempo real (Sánchez, 1998).

Es a principios de los noventa cuando surge la World Wide Web (www) y en 1993 ya estaba disponible el primer navegador web (Mosaic) que brindaba la posibilidad de visitar sitios de internet que integraban texto, imágenes y vídeos u otros contenidos multimedia. Esta etapa del internet es conocida como Web 1.0, siendo los responsables de ingresar a la red la información que era consultada por los editores que eran denominados *webmasters*. En esa época los usuarios de internet sólo tenían la posibilidad de consultar los contenidos que eran ingresados a la red por empresas, instituciones gubernamentales y universidades teniendo un papel protagónico los expertos en programación (Peñalosa, 2013). A diferencia

de la Web 1.0, la Web 2.0 se caracteriza porque los usuarios adquieren el rol de generadores de contenido, teniendo la oportunidad de intercambiar archivos multimedia de manera sincrónica o asincrónica, a diferencia de la etapa anterior donde únicamente se podían compartir archivos de forma asincrónica principalmente con excepción de la posibilidad que empezaron a brindar los servicios de chat¹.

El uso de los recursos de la web 2.0 pueden permitir la generación de estrategias personales de aprendizaje, comunicación eficiente y otras mejoras en las relaciones laborales, educativas e incluso sociales (Said-Hung, et al., 2015). Por ejemplo, Carrasco (2013) menciona que las TIC son importantes en el proceso de aprendizaje al existir una amplia gama de herramientas que se integran a los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) y median la interacción entre las partes involucradas (Alumnos y Tutores). Dentro de las herramientas que se integran en los AVA se mencionan las siguientes: email, blog, calendario, Wiki, Foro de discusión, administración de archivos, WebQuest, entre otras.

Los avances tecnológicos en la actualidad presentan un reto al demandar la integración de las redes sociales al proceso educativo dado el crecimiento exponencial que han reportado y al representar una alternativa interesante para ampliar la cobertura de la oferta educativa en distintos niveles.

Interacción en las Redes Sociales por Internet

Una red social por internet o red social virtual se puede definir como ecosistema digital al ser un escenario que brinda la oportunidad de interactuar socialmente a partir de intercambios dinámicos entre los usuarios de la red, quienes pueden tener gustos, necesidades y características afines (Sánchez y Arroyo-Cañada, 2016). Cheung, et al. (2011), indican que las redes sociales por internet son comunidades virtuales a través de las cuales es posible que las personas se vinculen y comuniquen, atendiendo a un tema específico o sólo pasen el rato juntos en línea.

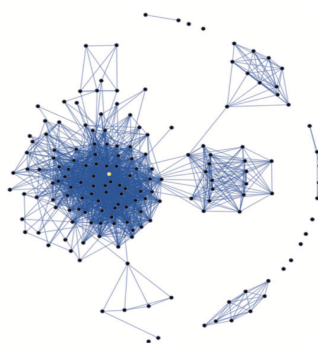
¹ La interacción y comunicación sincrónica es aquella que se da en un mismo tiempo, aunque en espacios diferentes, esto gracias a herramientas de las TIC, como son los servicios de mensajería, llamadas, videollamadas o videoconferencias. Caso contrario es la comunicación e interacción asincrónica la cual se da en diferentes tiempos comúnmente mediante el uso de herramientas como los Foros o el correo electrónico (Páez-Barón, et al., 2016).

Sobre los ecosistemas digitales se puede señalar que son espacios virtuales que contienen tecnologías relacionales que brindan la posibilidad de tener acceso a diversos contenidos y crearlos, y ese contenido da pauta a una serie de conversaciones que moldean la cultura en los ecosistemas digitales (Albarello, et al., 2017). Se consideran ecosistemas digitales desarrollos tecnológicos como son los cursos masivos en línea y abiertos (MOOC por sus siglas en inglés), los blogs, las plataformas educativas y las redes sociales (Torres y Alcántar, 2017) dado que permiten el intercambio de información desde diversas fuentes y en diferentes formatos, además de brindar diversas posibilidades de interacción entre sus usuarios.

Las redes sociales son un ecosistema digital importante para lograr un aprendizaje al facilitar el trabajo colaborativo. Esto, a su vez, se relaciona con la motivación para aprender, incrementando el rendimiento escolar al propiciar la retroalimentación grupal e individual, también mejoran el pensamiento crítico y la diversidad del conocimiento (González, et al., 2016).

Valenzuela (2013) señala que se nombran *red social* a aquellos sistemas que permiten establecer relaciones entre usuarios de la web, espacios de intercambio de información e interacción entre distintos individuos, estructuras que es posible representar en forma de grafos; en los cuales los nodos representan individuos y las aristas relaciones entre ellos (ver figura 1). Es así como el uso de las redes sociales ha brindado la posibilidad de transformar la enseñanza tradicional en un aprendizaje centrado en el estudiante.

Figura 1



Nota. Representación de interacciones entre individuos en las redes sociales

También se ha indicado que una red social es un servicio basado en internet que permite a los individuos construir un perfil, construir una lista de otros usuarios y explorar las conexiones realizadas por ellos y otros usuarios. Dentro de sus principales funciones se menciona el entretenimiento y la socialización, dado que brindan la posibilidad de establecer vínculos que permiten el enlace social (Islas y Arribas, 2015).

Una de las principales características de las redes sociales por internet, como se indicó al final del apartado anterior, es la posibilidad de conformar cadenas de participantes que generan un efecto de bola de nieve a partir de establecer relaciones entre los amigos, conocidos o personas de distintos grupos o ubicaciones a partir de las coincidencias en gustos e intereses (López, 2013). Las redes sociales propician el desarrollo de nuevas dinámicas de interacción, así como de la generación de códigos de interacción, colaboración y cooperación entre sus usuarios.

A la fecha son múltiples las maneras en que se emplea Internet para transmitir información y buscar un impacto social. Me detendré, sólo como ejemplo, en el campo de la discriminación y la violencia entre las personas que ha sido una problemática muy alimentada desde los espacios virtuales. La tomo como ejemplo para resaltar el poder que la tecnología tiene y el mal uso que se le puede dar. Más adelante regreso al análisis de las redes en el campo de la educación.

Estudios como el de Borgaminck y Baquerin (2003) en el cual se analiza la forma en que el Internet, al no estar distribuido homogéneamente entre la población, puede funcionar como un medio más de acentuación de la exclusión y la discriminación, poniendo un especial énfasis en el hecho de tener o no acceso a esta herramienta tecnológica, o bien estudios como el realizado por Munuera (2005) en el que analiza la exclusión desde la aparición de las nuevas tecnologías. También el realizado por Torres y Robles (2013) en cuanto a los procesos de inclusión y exclusión digital de los emigrantes en España. Mientras que el estudio de Winocur (2005) analiza la manera en que el acceso a una computadora e internet genera efectos de exclusión e inclusión en el imaginario de las personas.

Aedo y Farias (2009) desarrollan un interesante estudio en el que se da cuenta de las representaciones y las estrategias discriminatorias que se llevan a cabo en Chile en contra de los migrantes peruanos, a través del análisis de las expresiones cotidianas de los chilenos en diversos sitios de Internet, encontrando que existe una especie de continuidad del discurso

antiperuano (discriminatorio) del siglo XIX, pero ahora en sitios de internet, que permiten a las personas, desde el anonimato característico en ciertos sitios en la red, mostrar las ideologías racistas más enraizadas de manera explícita y violenta.

En esta misma línea, Diéguez (2012) encuentra las posiciones ideológicas y de discriminación racial y por preferencia sexual, a través del análisis de los comentarios de los lectores de un periódico digital argentino, en el que se encuentran las más diversas posiciones ideológicas y de discriminación acerca de la homosexualidad, encontrando que, en su mayoría, la gente sustenta sus comentarios discriminatorios a partir de la moral, la biología y la religión.

Este tipo de estudios analizan las maneras en que el Internet, y específicamente las redes sociales, permiten la expresión, más o menos seria, de prejuicios, actitudes, valores y posiciones ideológicas de discriminación, de formas muy específicas a las expresadas fuera de la virtualidad.

Otro ejemplo de ello es el estudio realizado por Alonso y McCabe (2013) en el que plasman las ideologías reinantes en los usuarios de internet a través del estudio de un periódico digital, en el que se muestra la construcción de discursos sobre la migración, sobre cuestiones raciales y el racismo. Pacho y Díez (2002), siguiendo este mismo camino, abordan la violencia y el sexismo en internet; Bernad (2011), por otro lado, muestra que los usos incorrectos de la imagen de la mujer en los medios de comunicación tradicionales se prolongan a los medios de comunicación digitales, en los que no existen, a diferencia de los medios tradicionales (no digitales), formas de regularlas.

Así mismo, estudios como el de Calvo (2012) permiten pensar no sólo sobre la discriminación en la red, sino los efectos derivados, de tal la forma que los prejuicios afectan a las actitudes y propician actos violentos. El estudio realizado por Calvo analiza las maneras en que la difusión del odio racial en internet pudo haber derivado en los asesinatos raciales acontecidos en Noruega durante este mismo año. Moretón (2012) también aborda lo que denomina como el “ciberodio” y el paso a una nueva forma de criminalidad, justificada en la libertad de expresión.²

² Estas investigaciones dan cuenta de la transferencia de diversas prácticas, problemáticas y procesos a los ecosistemas digitales, y como se establece una relación transaccional entre la virtualidad e interacción presencial.

Por otro lado, Pérez, et al. (2014) hacen un análisis de los etiquetados sociales de los contenidos de los blogs en internet para dar cuenta de las temáticas más recurrentes, más habladas, más abordadas por los usuarios de estas redes, encontrando que las temáticas de política, cultura, género, historia, sexualidad, discriminación, salud, medio-ambiente y tecnología son las más buscadas, escritas y etiquetadas, por lo que concluimos que el tema de discriminación en las redes es no sólo importante para este estudio, sino también es una preocupación generalizada de los usuarios de la red y, con ello, tal vez de la sociedad.

Por último, la red, en su carácter de virtualidad, también permite la expresión y desahogo de vivencias de discriminación y represión. El estudio realizado por Bouclín (2013) muestra cómo las mujeres musulmanas hacen uso de herramientas tecnológicas como YouTube para expresar formas distintas de vincularse con su femineidad, que no les es permitida en su vida cotidiana. Por ejemplo, se indica que las mujeres musulmanas utilizan los medios sociales para constituir o expresar subjetividades alternativas y para representar y evaluar su propia comprensión del feminismo, la feminidad normativa o las prácticas religiosas, incluyendo los múltiples significados que se adhieren a la colocación del velo islámico. En esta investigación podemos observar claramente cómo las TIC, específicamente las redes sociales por internet son una herramienta social que media en la interacción entre los individuos y en la forma en que se apropian de su entorno; tal situación no es ajena a los entornos y procesos educativos.

Las redes sociales por internet y el proceso educativo

Con el surgimiento de la web 2.0 se ha observado una activa participación de los cibernautas a través de redes sociales como *Facebook* y *Twitter*. De acuerdo con los datos encontrados por la Asociación Mexicana de Internet en 2021 sobre el uso de las redes sociales en México, los perfiles y hábitos de los internautas, tras aplicar una encuesta a nivel nacional (1905), de ambos sexos (49.2 hombres y 50.8 mujeres), entrevistados *online* (30%) o vía telefónica (70%), el 53.3% de los usuarios de internet pertenecen a un rango de edad de 18 a 44 años. Tal encuesta reporta que a nivel mundial la red social de mayor uso es Facebook, contando con más de 700, 000 millones de usuarios. En nuestro país se indica que el 81.9% de los encuestados usan *Facebook* y que 87 de cada 100 internautas tiene acceso a alguna red

social, reportando el 91.4% de los encuestados que diariamente ingresan por lo menos una vez a alguna de sus redes sociales.

La encuesta detalla los usos que la mayoría de los internautas da a sus redes sociales por internet, siendo estos los siguientes:

1. Acceder a redes sociales
2. Usar los servicios de mensajería instantánea
3. Tomar cursos en línea
4. Seguir y opinar sobre las últimas noticias
5. Conocer o relacionarse con personas desconocidas
6. Seguir ofertas comerciales de productos en general
7. Ubicar geográficamente productos o servicios
8. Realizar actividades empresariales
9. Vender productos o servicios
10. Buscar empleo

Sobre los sitios desde los que se conectan los usuarios, se encontró que el 90.9% se conecta desde su casa, el 68% desde cualquier lugar, 16.4% en su trabajo, 7.2% desde parques o plazas públicas y sólo el 3.7% desde la escuela. Con relación al tipo de conexión el 92% mencionó conectarse desde un smartphone, 45.2 desde una computadora, 24.4 desde un Smart TV y el 14.4% desde una tableta (Asociación de Internet MX, 2021).

Se ha encontrado que las redes sociales más populares en internet usadas por estudiantes de nivel superior son *Facebook* (32%), *YouTube* (25%) *Twitter* (16%), *Instagram* (12%), otras redes concentraron el 15% restante. Se reporta que los estudiantes de nivel superior consideran una red social a la aplicación de mensajería instantánea *WhatsApp* (Cortés, 2015). En una investigación en la cual participaron 938 participantes que cursaban estudios de nivel superior se indica que la mayoría de los estudiantes eran usuarios de por lo menos dos redes sociales, siendo las más populares Tuenti, Facebook y Twitter, formando una parte de su vida cotidiana (Gómez, et al., 2012).

Otra investigación que fue realizada por González, et al. (2016) reporta que las redes sociales de mayor uso fueron *Facebook*, *Twitter* y *Tuenti*, siendo *Facebook* utilizada de manera regular por un 87.3% de los estudiantes de nivel superior que participaron en tal estudio (66% la usa diariamente y el 21.3% reportó usarla bastante).

En el caso de *Facebook* conforme ha ido transcurriendo el tiempo, sus usuarios han ido incorporando a sus redes a familiares y amigos, adquiriendo las habilidades relacionadas con la publicación de archivos de distinto formato. Esta característica la perfila como una herramienta que facilita el trabajo colaborativo (Gómez y López, 2010).

Esta notable aceptación y uso de las redes sociales ha llevado a preguntas tales como: ¿Qué ha pasado en las Universidades? ¿Son las redes sociales herramientas en el proceso pedagógico? Conviene tener presente que inicialmente la red fue usada por los jóvenes con fines sociales y de entretenimiento, después se viró hacia las actividades comerciales, lo que conllevó que se empezara a hablar de *marketing online*. Finalmente, la posibilidad de interacción promovió otros usos de la red, siendo uno de ellos en el ámbito educativo.

Un claro ejemplo es el trabajo presentado por Bustos, et al. (2010) quienes realizaron un programa de alfabetización digital con estudiantes de nivel superior, orientado a desarrollar habilidades tecnológicas en ellos con la finalidad de que fungieran como elementos mediadores para potencializar sus habilidades académicas. En su programa emplearon distintas herramientas de comunicación, además de usar internet en la búsqueda de información, como el correo electrónico, el chat o los foros; estableciendo con alumnos y tutores una Comunidad Virtual de Aprendizaje. A partir de lo descrito por los autores se puede afirmar que los recursos tecnológicos representan una poderosa herramienta en el proceso educativo, dado que permiten que cada alumno avance a su propio ritmo a partir de sus intereses, necesidades y exigencias curriculares o académicas.

Lo que menciona Peñalosa (2013) coincide con lo anterior, al dar cuenta de las distintas herramientas tecnológicas que se han integrado a los ambientes de aprendizaje en línea o *Learning Management System (LMS)*, por ejemplo, *Moodle* o *Blackboard* entre otras, como es los chats, foros, wikis, blogs³. Este autor concluye que es recomendable la incorporación de las tecnologías digitales en la educación, lo cual puede fomentar que docentes y alumnos adopten roles participativos.

Actualmente las redes sociales forman parte de la vida de casi cualquier individuo, incluso existen personas ajenas a los entornos digitales que al menos han escuchado de ellas.

³ Los *LSM*, como es el caso de *Moodle* o *Blackboard*, son un entorno virtual que brinda la posibilidad de administrar cursos en línea, que integra diversas herramientas como que permiten procesar textos ya sea para la autoría individual (*Blogs*) o colaborativa asincrónica (*Wikis*). Mientras que los foros permiten el intercambio de opiniones sobre un tema o pregunta específica de manera asíncrona (Peñalosa, 2013).

Dentro de sus principales usos tenemos la comunicación organizacional, la difusión de proyectos, mercadotecnia, publicidad, comercio y relaciones interpersonales entre otros tantos (Valenzuela, 2013). Se ha fomentado el desarrollo de comunidades virtuales de aprendizaje y redes de colaboración entre iguales, lo cual permite construir relaciones entre individuos con características diversas, creando nodos entre ellos como consecuencia de alguna condición afín.

Es así como las redes sociales pueden ser muy útiles en el ámbito educativo al promover el trabajo colaborativo, el aprendizaje individual, la retroalimentación, una mejor retención de lo aprendido y potencializar las experiencias de sus usuarios.

Espuny, et al. (2011) desarrollaron una investigación en la cual se pretendía conocer el conocimiento y aprovechamiento que los estudiantes de nivel superior dan a las redes sociales. Los resultados de esta investigación reportan que *Facebook* es la red más popular, siendo, a su vez, la que perciben que tiene una mayor utilidad didáctica al permitir compartir documentos en diversos formatos (audio, vídeo, texto e imagen).

Como las redes sociales por internet son relativamente nuevas, se han desarrollado pocos modelos teóricos basados en los hallazgos de estudios científicos sobre las acciones sociales intencionales dentro de las redes sociales por internet. Gallo, et al. (2013) mencionan que a pesar de la popularidad de las redes sociales se han realizado pocos estudios serios, que den cuenta del uso formal o institucional de las redes sociales como un proceso de interacción orientada al proceso de enseñanza aprendizaje. Aunque han transcurrido algunos años del estudio realizado por dichos autores, la afirmación sigue teniendo validez dado que son pocos los proyectos institucionales orientados al uso de las redes sociales con fines académicos.

Comprender por qué los estudiantes usan las redes sociales por internet es crucial para la comunidad académica, porque esta nueva plataforma de comunicación tiene un importante impacto sobre la motivación que manifiesten para aprender, el aprendizaje efectivo y el clima en el salón de clases.

Cheung, et al. (2011) mencionan que existen cuatro modelos teóricos que se pueden aplicar para comprender el comportamiento en las redes sociales:

Teoría de la Intención conjunta. Donde intención conjunta se define como un compromiso para participar en una actividad conjunta o un acuerdo explícitamente establecido entre un grupo de participantes. Se afirma que la participación de una persona en

las redes sociales se presenta cuando existen creencias de que su comportamiento es parte de una acción colectiva.

Teoría de la Influencia Social. En esta teoría se considera que la influencia social determina los cambios en las actitudes y las acciones de los individuos, tal influencia puede presentarse en diferentes niveles, siendo determinada por tres procesos grupales: Complicidad, Internalización e Identificación.

Paradigma de usos y gratificaciones. El principal planteamiento de esta postura se enfoca en la motivación que los individuos encuentran asociada a su participación en la red en término de las metas a las que se orienta su comportamiento.

Teoría de la presencia social. En esta teoría se considera que existe una correlación entre el comportamiento de los individuos y las consecuencias de sus relaciones interpersonales; es así como la sola presencia de otras personas en los ambientes virtuales es importante en la medida en que directa o indirectamente implica contacto con otro individuo.

También se habla de cinco procesos que, en mayor o menor medida, son integrados en cada uno de los modelos y que permiten entender la relación usuario-red social: Autodescubrimiento, Mantenimiento interpersonal, Mejora Social, Valor de entretenimiento y Presencia Social; sin embargo, los autores no brindan la definición conceptual ni operacional de cada uno de estos procesos (variables).

La investigación realizada por Sánchez y Arroyo-Cañada (2016) se planteó el objetivo de conocer la percepción de satisfacción de usuarios de una red social virtual. Ésta se centró en la evaluación subjetiva de cinco características: Personalización, Multimedialidad, Privacidad, Seguridad y Normatividad. Sus resultados no mostraron diferencias entre grupos de edad ni género, pero los principales problemas que identifican los usuarios se ubican en las áreas de privacidad, seguridad y normatividad.

Otra investigación sobre redes sociales por internet es la desarrollada por Arroyo, Baladrón y Martín (2013) quienes utilizaron un método mixto (cuantitativo-cualitativo), con grupos focales en donde se orientaron a identificar los aspectos positivos y negativos asociados a la percepción y uso de las redes sociales como herramienta de comunicación en Organizaciones No Gubernamentales (ONG) españolas. La discusión de los grupos focales surgió a partir de la pregunta ¿Qué barreras o miedos encuentras a la hora de lanzarte a las redes sociales? Las respuestas de los participantes se analizaron a partir de los lineamientos

del análisis de contenido. Los aspectos más relevantes que se asociaron a las redes sociales fueron la falta de control, la vulnerabilidad de los derechos, la desconfianza sobre la identidad del copartícipe de la interacción (multiplicidad de perfiles).

En el caso de Martínez, et al. (2013) realizaron un análisis cualitativo sobre los riesgos que representa para los estudiantes de nivel superior españoles el uso del Internet y las Redes Sociales. Dentro de los riesgos a los que se exponen los adolescentes al usar las redes sociales se mencionan el hostigamiento, amenazas, acoso, ansiedad, acceso a contenidos pornográficos, violentos y acciones vinculadas al *cyberbullying* (acoso cibernético), entre otros. Para identificar estos resultados, se integraron grupos focales, integrados por estudiantes de 12 a 17 años, se realizaron discusiones con una duración promedio de hora y media. Después de analizar el discurso de los participantes se concluyó que los adolescentes no detectan los riesgos a los que se enfrentan en la red, presentando una gran preocupación por la imagen que generan ante sus pares e identificando en ellos la necesidad inminente de estar conectados a las redes sociales.

Particularmente, sobre los riesgos que se enfrentan al interactuar en ambientes virtuales, como es el caso de las redes sociales, encontramos el trabajo de Bartrina (2014) quien describe las conductas de ciberacoso que experimentan niños y adolescentes españoles. Este investigador indica que la actual generalización de la conectividad que viven niños y adolescentes se asocia a problemáticas que incluso pueden llegar al ámbito legal, puntualizando que en la actualidad nos encontramos frente a un uso de las TIC con finalidades violentas e ilegales.

En un estudio realizado con adolescentes en España se encontró que las principales formas de ciberacoso que se presentan son: provocación, hostigamiento, denigración, violación a la intimidad, suplantación de la identidad y exclusión social. Siendo las herramientas tecnológicas que se usan con mayor frecuencia en tales actividades *Facebook*, *WhatsApp*, así como el envío de mensajes SMS, llamadas insistentes, grabación de vídeos y reenvío de fotografías que atentan contra la intimidad. Conviene puntualizar que la relevancia de las redes sociales virtuales que tiene en la vida de los usuarios depende de múltiples aspectos como son la edad, el nivel socioeconómico, el acceso a las TIC y la afición por las tecnologías entre otros aspectos (Cortés, 2015).

Otros usos de las TIC que se han identificado entre jóvenes son: académicos en los cuales tanto estudiantes como docentes se encuentran; usos sociales por los alumnos para diversificar sus amistades y prácticas lúdicas y, expresión de sí mismos y construcción de procesos identitarios a través de *Facebook* (Sánchez y Arroyo-Cañada, 2016).

Se ha encontrado que al hacer uso de *Facebook* la presencia social tiene un mayor impacto sobre su intención de uso, esto se basa en el hecho de que la mayor parte de los usuarios de la red social tienen la intención de comunicarse de manera instantánea y establecer contacto con sus amigos. Las normas del grupo también tuvieron una influencia significativa sobre la intención conjunta para el uso de *Facebook* y sobre la identidad social. Lo anterior es reportado por Cheung, et al. (2010) quienes realizaron una investigación con estudiantes de nivel superior de Hong Kong con el objetivo de explicar por qué usan *Facebook*.

Cortés (2015) realizó una investigación que analiza la consulta y/o publicación de contenidos en redes sociales virtuales durante la ejecución de otras actividades y determinar cuáles de estos hábitos son los más recurrentes, así como escenarios y circunstancias en que ocurren. En tal investigación se encontró que el 40% de los estudiantes de nivel superior señalaron que realizan alguna publicación mientras navegan por la red, el 20% lo hace a la vez que se encuentra con sus amigos, el 19% indicó que navega en sus redes sociales mientras ve la televisión y el 10% mencionó realizar tal actividad durante la ejecución de actividades escolares. Estos jóvenes caen dentro de lo que se conoce como multitareas.

Un ejemplo sobre la investigación relativa a los usos académicos de redes sociales, específicamente de *Facebook*, es el denominado *Proyecto Facebook*. Este proyecto desarrollado en la Universidad de Buenos Aires se planteó por objetivo construir un entorno colaborativo y abierto de educación. Los responsables mencionan que más allá de la transmisión del conocimiento se logró su generación al estimular el trabajo colaborativo entre pares, así como *salir del aula* al hacer uso de la red social (Adaime, 2015).

Por su parte, Castro y González-Palta (2016) realizaron una investigación que tuvo por objetivo conocer la percepción de estudiantes de segundo año de la carrera de psicología sobre el uso de *Facebook* como apoyo para el desarrollo del pensamiento crítico. Para cumplir con el objetivo de la investigación se creó un espacio en *Facebook* denominado *Face-Critic*, orientado al desarrollo del pensamiento crítico, como parte de las actividades

formales de una de las asignaturas de los participantes. Se observó que los participantes percibieron el uso de *Face-Critic* como un beneficio para su aprendizaje al facilitarles el pensamiento crítico.

Podemos afirmar que las redes sociales han tenido una considerable penetración al brindar la posibilidad de transmitir o intercambiar información sobre el entorno o sobre sí de una manera rápida, sencilla y cómoda. Sin embargo, a pesar de que las redes forman parte de la vida cotidiana de los estudiantes y del enorme potencial educativo que pueden representar y de la existencia de datos que ponen de manifiesto la actitud favorable hacia su uso con fines académicos, su uso educativo ha sido reducido. En términos generales, en la literatura se mencionan dos tipos de usos de las redes sociales: Uso académico y uso personal. En una investigación realizada por González, et al. (2016) se encontró que el 80% de sus participantes consideró que, efectivamente, se presenta tal separación en el uso de las redes sociales.

Cabe señalar que la metodología que predomina en las investigaciones hasta aquí descritas es la cuantitativa, haciendo uso de la estadística descriptiva para el análisis de los resultados obtenidos o se centrándose en analizar las propiedades psicométricas de los instrumentos empleados, realizando principalmente análisis factoriales por encima de generar modelos explicativos de la problemática o fenómeno de interés.

Capítulo 2 *Facebook* en la Educación

Las habilidades tecnológicas con las que cuentan los estudiantes pueden ser superiores a las de sus profesores, incluso se puede afirmar que existe la posibilidad de observar una diferencia cognitiva entre generaciones. Las generaciones más jóvenes demandan un acceso casi instantáneo a la información, con la cual puedan interactuar, manifestando preferencia por los medios gráficos (audiovisuales) por encima del texto tradicional. Otra característica de los estudiantes del siglo XXI es el hábito de realizar distintas actividades en paralelo (multitarea), condición que puede tener una consecuencia negativa al propiciar la falta de atención en la actividad principal. Por ejemplo, los estudiantes con frecuencia usan *Facebook* o algún servicio de mensajería mientras desarrollan alguna actividad escolar, esto puede relacionarse negativamente con su capacidad cognitiva o con su desempeño escolar al ser distractores.

Gómez, et al. (2012) mencionan que los universitarios han estado expuestos desde su niñez a la influencia de lo audiovisual y de internet, brindándoles a través de las herramientas tecnológicas la posibilidad de crear, comunicarse, informar y compartir; una de las herramientas más usadas son las redes sociales. Éstas son usadas por el 85% de los usuarios de la red, quienes reportan ser miembros activos de más de una red social.

Suría (2010) indica que las tecnologías digitales son herramientas fundamentales hoy en día en la educación, prioritariamente en la educación a distancia al convertirse en facilitadores del aprendizaje; sin embargo, el nivel de dominio de los alumnos es escaso, debido a que el uso que tienen de ellas en su vida cotidiana hasta el momento en que ingresan a sus estudios a distancia es casi nulo. Indicando que los avances tecnológicos demandan un cambio metodológico que reditúe en la incorporación de las tecnologías en las actividades docentes.

Antes de continuar conviene puntualizar qué es la *educación a distancia*. Para Peñalosa et al. (2013) integra un amplio número de programas, situaciones, medios y audiencias que se caracterizan por la separación y comunicación asincrónica entre sus actores principales, ya sea en espacio o tiempo, la regulación del proceso de aprendizaje por parte del alumno y el uso de recursos de aprendizaje en un formato digital o impreso. En esta modalidad formativa el aprendizaje se caracteriza por ser independiente y flexible donde la clave del proceso fomentar que el alumno aprenda a aprender, por encima de la mera

acumulación de saberes, con autonomía considerando espacio, tiempo, estilo, ritmo y método.

Según García (2017), con el paso del tiempo se han ido extendiendo las ventajas de la educación a distancia, no solo para aquellos estudiantes que se encuentran formalmente inscritos en programas a distancia, sino también los estudiantes que pertenecen a algún programa de formación presencial. De acuerdo a lo que señala este autor a través de actividades en línea como son conferencias en línea, plataformas de aprendizaje, comunidades de aprendizaje, aprendizaje mixto, etc., los docentes logran ajustar objetivos de los planes de enseñanza a la diversidad de las experiencias y características de la comunidad estudiantil considerando la posibilidad de accesos a las actividades y contenidos en línea, lugar en donde radican los estudiantes, recursos con los que cuentan para continuar estudiando, tipos de dispositivos con los que cuentan para tener acceso a la información digital, entre otros factores.

Dentro de las tecnologías más populares de la web 2.0 se encuentra la plataforma *Facebook* que presenta un gran potencial educativo, aunque no fue desarrollado con esa intención, al brindar oportunidades de generar conocimiento y de ser un nodo de cohesión grupal. Es así como se puede analizar la interacción en *Facebook* desde la teoría de las comunidades de práctica, del *learning by doing* y del “aprendizaje por expansión” (*learning by expanding*). Los modelos pedagógicos actuales están eliminando las barreras entre el aprendizaje formal e informal, debido al potencial que se deposita en las posibilidades educativas de las redes sociales. A pesar de su popularidad, *Facebook* no se ha posicionado como la mejor alternativa para la interacción de grupos de trabajo colaborativo, aunque puede ser una opción para considerar al tener que realizar trabajos en línea dadas las posibilidades de comunicación sincrónica y asincrónica que permite (Llorens y Capdeferro, 2011).

Uso de *Facebook* por estudiantes de nivel superior

Uno de los aspectos que han definido a la llamada cultura digital en la actualidad son las redes sociales al convertirse en un elemento de referencia para la participación de jóvenes, al favorecer la posibilidad de ser informados y de transmitir información de manera fácil, rápida y masiva. Las redes sociales son el resultado de la comunicación interpersonal y grupal

que se desarrolló entre individuos a través del tiempo, brindando a sus usuarios la posibilidad de construir un perfil público o semipúblico (García, et al., 2014). Las redes sociales representan herramientas *online* de comunicación social que modificaron de manera considerable las posibilidades de compartir y recibir información entre los individuos.

Es así como se han fomentado el desarrollo de comunidades virtuales de aprendizaje y redes de colaboración entre iguales. Las redes sociales permiten construir relaciones entre individuos con características diversas a partir de las cuales se crean nodos entre ellos a como consecuencia de alguna condición afin.

Si bien al surgir la web 2.0 fue usada por los jóvenes con fines sociales y de entretenimiento, después se viró hacia las actividades comerciales, lo que conllevó se empezara a hablar de marketing *online*. Finalmente, la posibilidad de interacción ha promovido otros usos de la red, siendo uno de ellos en el ámbito educativo, modificando las relaciones interpersonales, la dinámica de aprendizaje y la relación alumno-profesor-contenidos de aprendizaje.

Las redes sociales, como es el caso de *Facebook*, pueden ser muy útiles en el ámbito educativo al promover el trabajo colaborativo, el aprendizaje individual, la retroalimentación, una mejor retención de lo aprendido y potencializar las experiencias de sus usuarios (Espuny et al, 2011). Estos autores mencionan que a pesar del conocimiento que tienen los estudiantes sobre las redes sociales las expectativas que tienen sobre su uso con fines académicos son escasos. Consideran que las redes sociales más populares son las que podrían ser más útiles con fines académicos, tal es el caso de *Facebook*.

Facebook es una herramienta digital que conforma una comunidad virtual que ha integrado diversas culturas, idiomas, ideologías, religiones, rasgos étnicos, etarios y sociales, convirtiéndose en la red social más usada a nivel mundial. Aunque la mayoría de los usuarios de *Facebook* consideran que sólo es una red digital que permite conocer y contactar a personas en internet, su estructura es más compleja de lo que parece dado que al combinar distintas herramientas oferta una amplia variedad de funciones, por ejemplo: enviar mensajes privados, publicar mensajes en los muros de los contactos, ser una fuente de información personal, crear álbumes de fotografías con capacidad ilimitada, grabar y publicar vídeos, crear grupos, escribir y compartir notas (como un blog), crear eventos e invitar a asistentes potenciales, e integrar otras aplicaciones (González y Delgado, 2015).

Aunque las redes sociales son sumamente populares se han realizado pocos estudios serios, que den cuenta del uso formal o institucional de las redes sociales como un proceso de interacción orientada al proceso de enseñanza aprendizaje (Gallo, et al., 2013).

Al estudiar los motivos más recurrentes por los cuales los estudiantes hacen uso de *Facebook* en una investigación realizada por Gómez, et al. (2012) se encontró que el 75% de sus participantes lo hace para estar al tanto de lo que ocurre en su entorno social, el 61.8% por entretenimiento y el 24.7% por algún motivo escolar. Y las actividades más comunes que se indicaron fueron reunirse con los amigos en línea, conocer lo que pasa con sus grupos de amigos o comentar las fotos, vídeos o comentarios de sus contactos. González y Saucedo (2020), por su parte, en una investigación sobre el uso que estudiantes de nivel superior daban a *Facebook* encontraron que llevaban a cabo diversos procedimientos con el objetivo de trabajar con sus compañeros para desarrollar sus actividades académicas. Los hallazgos de esta investigación demostraron que *Facebook* no era únicamente una herramienta usada para socializar, sino que los estudiantes se apoyaban en las oportunidades de interacción que brinda para enviar archivos, abrir chats para coordinarse en actividades colaborativas, identificar en qué momento estaban *online* sus compañeros para trabajar sincrónicamente, mandar mensajes para promover la conclusión de un trabajo pendiente, comunicarse para dar seguimiento a las instrucciones de sus docentes, entre otras.

En la ciudad de León Guanajuato se llevó a cabo una investigación que se planteó como objetivo conocer los usos y aplicaciones que hacen los jóvenes en la construcción de sus relaciones afectivas (amistades, pareja y familia), integrando participantes de dos generaciones distintas (nacidos entre 1991 y 1995 y nacidos entre 1996 y 2000). Dentro de los hallazgos más importantes se encontró que los jóvenes construyen su identidad a partir de las publicaciones que realizan, existiendo poca o nula interacción con el 95% de los contactos que tiene cada usuario, aunque son sumamente importantes en la conformación de la identidad y representan una forma de reconocimiento del individuo a partir del botón *like*, principalmente, la interacción que realizan en las redes sociales (*Facebook* específicamente) les permite consolidar las relaciones afectivas del mundo *offline* y la información que intercambian aporta a la construcción de perfiles de identidad que son válidos socialmente *online* (González y Delgado, 2015).

La investigación descrita en el párrafo anterior concluye que *Facebook* funciona principalmente como un escaparate para la visualización estética, a la par de brindar la posibilidad de construir una identidad a partir de la valoración en línea, permitiendo consolidar las redes afectivas del mundo *offline* recuperando experiencias cotidianas como parte de la comunicación *online*. Esta característica narcisista en los jóvenes es parte de un proceso de modernidad orientado a la construcción de un espacio público que se traslapa con lo privado creando una especie de *voyeurismo masivo*.

Otra investigación desarrollada con estudiantes de licenciatura se planteó por objetivo analizar las actitudes ante las redes sociales que presentan los alumnos de primer curso con relación a las redes sociales y su uso académico. Esta investigación fue de tipo descriptivo y consistió en aplicar un cuestionario autoadministrado que contemplaba recuperar información de los siguientes tópicos: Conocimiento y uso de las redes sociales, uso de las redes sociales guiado por experiencias académicas, utilidad pedagógica de las redes sociales, ventajas y desventajas de las redes sociales. Sobre los usos académicos los alumnos mencionaron que las redes sociales tienen una mayor utilidad educativa que el uso universitario real que les están dando sus profesores. Los hallazgos permiten concluir que los estudiantes universitarios realizan un uso constante de las redes sociales en sus actividades cotidianas, incluso se da el caso de que estén *online* casi todo el día (González, et al., 2012).

Hew (2011) analizó investigaciones que tenían por objetivo explorar los usos que dan a *Facebook* estudiantes y profesores, para ello consideró 36 artículos, la mayoría de los cuales (26) realizaban análisis de contenido. Encontró que los estudiantes invierten diariamente entre 15 minutos y una hora en revisar *Facebook*, siendo una actividad secundaria (paralela) a alguna actividad escolar o relacionada con el uso de la computadora durante los fines de semana. Esto coincide con los hallazgos de Martínez y Raposo (2006) quienes reportan que los estudiantes universitarios usan *Facebook* para establecer comunicación con sus amigos y familiares, predominando el uso orientado a actividades de ocio.

Otro dato importante es que los estudiantes tienen entre 150 y 350 contactos (amigos) en *Facebook*, evitando incluir entre sus contactos a adultos (familiares o profesores), sus amigos por lo regular son personas de su edad. Se observan diferencias de género siendo las mujeres quienes tienen un mayor número de amigos y una proporción equivalente entre el

género de sus contactos, mientras que los varones por lo regular prefieren establecer relaciones sólo con mujeres.

La información personal que se comparte (email, cumpleaños, etc.) es verdadera, pues consideran innecesario dar datos falsos, aunque se evita brindar información relativa a sus vidas fuera de línea como la dirección personal o números telefónicos de contacto. Con relación a la privacidad de la información compartida en *Facebook* se encontró que las mujeres restringen el acceso a su información a extraños, mientras que los varones no cuidan esos detalles.

A pesar del conocimiento que tienen los estudiantes sobre las redes sociales, las expectativas que tienen sobre su uso con fines académicos son escasas. Consideran que las redes sociales más populares (*Facebook*) son las que podrían ser más útiles con objetivos académicos (Espuny et al., 2011). El valor que se atribuye a las redes sociales por los jóvenes se debe al atractivo social que representan, que se asocia en gran medida con el aprendizaje formal e informal, en su sencillez de uso y en las características que promueven la comunicación entre alumnos, así como en la modificación del epicentro de las actividades escolares (del aula hacia los entornos virtuales).

Sobre la actitud que presentan los estudiantes hacia *Facebook* se encuentra que es positiva, divertida o *cool* y no como un escenario de interacción seria. Los pocos efectos negativos que se perciben con relación al uso de esta red social se encuentran asociados a información que publican algunos usuarios al considerarla imprudente o molesta, o con relación a la posibilidad de malinterpretar lo que se comparte, así como a la publicación de mensajes o fotos inapropiadas en los muros o perfiles (Hew, 2011).

En la misma línea podemos ubicar el trabajo de Rial et al. (2014) cuya investigación se orientó a conocer desde un punto de vista descriptivo cuáles son las actitudes, percepciones y hábitos de uso de Internet y las redes sociales entre los adolescentes; y profundizar en su comprensión contribuyendo al diseño de estrategias que favorezcan un uso más racional y saludable de la red. Se encontró que el 85% de los usuarios indicó conectarse para hacer uso de las redes sociales, y que las actividades que realizan con mayor frecuencia son: hablar con amigos y familiares (67.5%) y ver fotos, chatear y hacer comentarios (33.6%). Las redes sociales reportan una considerable riqueza motivacional al permitir una amplia variedad de actividades *online* como son participar en chats, subir y descargar fotografías o vídeos,

compartir información sobre diversos temas o actividades, conocer personas y participar en juegos entre otras.

Se sugiere que *Facebook* puede tener un efecto positivo sobre la vida de los estudiantes, por ejemplo, al permitir la comunicación entre ellos tratando aspectos relativos a los cursos académicos, sus proyectos escolares o establecer contacto con sus profesores. Sin embargo, esto ha sido poco estudiado de manera empírica. Aunque también existen críticas sobre *Facebook* que enuncian los posibles efectos negativos que puede tener su uso, y se menciona que los estudiantes publican imágenes inapropiadas de ellos mismos en su perfil de *Facebook* las cuales pueden tener un efecto negativo en la impresión que pudieran causar en sus futuros empleadores (Hew, 2011).

Abúndez et al. (2015) realizaron una investigación cuyo objetivo fue conocer el uso de *Facebook* como herramienta educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje del nivel medio superior, en estudiantes de segundo semestre de México y Colombia. Se encontró que las redes sociales promueven el contacto entre compañeros o facilitan que se generen nuevas relaciones. Se observó que a quienes les interesa incluir *Facebook* en sus actividades modifica la dinámica tradicional del proceso de enseñanza-aprendizaje, representando un medio de interacción y retroalimentación. Tal investigación concluye que el uso de las redes sociales (*Facebook*) en los dispositivos móviles las convierte en una potente herramienta que debería ser integrada por los docentes, como un medio de comunicación e interacción con sus estudiantes fuera del horario y espacio escolar.

Espuny et al. (2011) mencionan que son los profesores deben asumir el rol de responsables en el cambio de la actitud orientado a nuevos modelos educativos, promoviendo el uso de la red con fines académicos.

Las características de *Facebook*, particularmente las notificaciones, permiten a los usuarios conocer la presencia de sus amigos en la red lo cual provee una visión general sobre las actividades que éstos realizan. Finalmente, la función de “chat” permite identificar a los usuarios conectados y establecer comunicación en línea en tiempo real. Aspectos que pueden ser de considerable importancia en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Conviene señalar que es necesario ampliar los estudios que consideren factores cognitivos relacionados con las conductas para poder generar modelos explicativos y propuestas de prevención orientadas a los aspectos promotores de las adicciones mediadas por las TIC (Ruíz-Olivares, et al., 2010; Llorens y Capdeferro, 2011).

Tras analizar la investigación relativa a los usos educativos de *Facebook* identificamos que gran parte de los estudios describen los usos que los estudiantes hacen de esta red social, por ejemplo, Gómez et al. (2012) describieron el uso académico que estos hacen de las redes sociales comerciales, encontrando que emplean *Facebook* de las siguientes maneras:

- Para solucionar dudas de los contenidos o exámenes con otros estudiantes
- Para saber qué se ha hecho en clase cuando no he asistido
- Para hacer trabajos de clase
- Para estar al día de lo que ocurre en la asignatura (cambios, imprevistos)

El uso de las redes con intenciones académicas es por iniciativa de los alumnos, siendo en muy pocos casos iniciativa del profesor; son muy pocos los alumnos que han incluido entre sus contactos a algún profesor. Los estudiantes manifestaron una actitud positiva para crear en algún momento grupos de sus asignaturas en alguna red social.

Otra de las investigaciones relativas a uso de *Facebook* es la que realizaron Gallo et al. (2013) en la cual identificaron que los estudiantes crean nuevas formas de comunicación y aprendizaje, propiciando el desarrollo de una identidad propia y autónoma, teniendo cada integrante del grupo la posibilidad de decidir sobre su interacción. Las aportaciones de los participantes además de texto integran imágenes, vídeos y diferentes documentos relacionados con las temáticas que se discuten.

Una investigación más sobre el uso de *Facebook* encuestó a 1300 participantes encontrando que el 21% de los participantes de la investigación emplean las redes sociales para recomendar libros, películas y museos. El 64.2% menciona que usa *Facebook* para informarse sobre hechos y/o eventos sociales y/o políticos. Se afirma que las redes sociales son un medio que permite a sus usuarios mantenerse informados y representa una herramienta cívica que permite la participación en la vida social activa. En la actualidad los jóvenes no

son sólo consumidores sino generadores de la información que es publicada en las redes sociales (García et al., 2014).

Gómez y López (2010) llevaron a cabo una investigación que buscó conocer cuál era el uso educativo que estudiantes de bachillerato y pregrado daban a *Facebook*. Dentro de los principales resultados se encontró que los el 86% de los participantes que eran estudiantes de bachillerato usaban la red social, información coincidente con otros estudios, siendo las principales actividades las siguientes:

- Compartir enlaces
- Interactuar con miembros o grupos de estudio
- Consultar opiniones
- Llevar a cabo sesiones de estudio
- Informar sobre lo sucedido en clase

En el caso de los estudiantes de pregrado se observó que el 82% de los participantes usaban *Facebook*, aunque menos del 50% lo usaba con una intención escolar.

Respecto de los efectos académicos que puede tener en los estudiantes el uso de *Facebook*, Hew (2011) reporta que se presenta una relación negativa con el desempeño escolar, cuando se compara la ejecución académica de usuarios y no usuarios de Facebook. Existen hallazgos contradictorios sobre los beneficios del uso de *Facebook* pues aunque se menciona que los jóvenes viven inmersos en las redes sociales como *Facebook* o *MySpace*, entre otras, acumulando amigos, usando su teléfono móvil para escribir más que para hablar teniendo en todo momento su celular a su lado, y se asume que eso los distrae de sus actividades escolares, también se afirma que gracias a tal comportamiento adquieren habilidades multitarea que podrían emplear al realizar sus actividades académicas. También existen estudios que han encontrado diferencias significativas entre quienes usan Facebook como una actividad secundaria mientras realizan sus labores escolares y quienes no lo usan para su ejecución escolar, siendo menor el desempeño escolar en quienes se identifican como usuarios de *Facebook*. A pesar de las evidencias encontradas, los usuarios de *Facebook* percibieron que el uso de la red social en cuestión no afecta su desempeño escolar (Kirschner y Karpinski, 2010).

Sobre el impacto del uso de *Facebook* en el rendimiento de los estudiantes encontramos la investigación realizada por Rouis et al. (2011), quienes mencionan que existe

relación entre la personalidad, el abuso de *Facebook* y la ejecución académica, siendo los estudiantes de personalidad extrovertida quienes tienden a abusar de *Facebook* y tener una calidad académica pobre. Otro rasgo que se relaciona con el uso moderado de *Facebook* es el autocontrol, y su efecto sobre el desempeño escolar depende de la capacidad que tengan los usuarios para realizar varias tareas a la vez. También se encontró que el tener una personalidad orientada al cumplimiento de metas era determinante para el rendimiento y moderaba el efecto crítico del uso de *Facebook*.

Justamente, en la presente investigación una pregunta clave es cómo los estudiantes de SUAyED se representan como eficaces en el uso de *Facebook* como herramienta para su desempeño académico y, en qué medida, los componentes de autoeficacia les permite visualizarse como responsables y autónomos para el desarrollo de una formación que, al ser *online*, requiere una gran dosis de autocontrol en la interacción con las redes sociales.

Capítulo 3 Tecnologías y Educación a Distancia

La sociedad a lo largo de la historia ha ido integrando gradualmente en los procesos educativos diversas tecnologías que brindan posibilidades de mejora para el aprendizaje de los alumnos. Plancarte (2013) indica que en los albores del siglo XXI la tecnología ha permeado diversos ámbitos y actividades, por lo cual es necesario integrar continuamente nuevos conocimientos, habilidades y patrones de comportamiento. Así, las nuevas generaciones de estudiantes han tomado un papel activo e incluso de intervención en el proceso de enseñanza aprendizaje, derivado de la autonomía que brindan las TIC al ser integradas en los procesos de formación profesional.

Dentro de las investigaciones que se han enfocado en conocer cuál es el uso de las TIC por los estudiantes se encuentra el trabajo de Aranda et al. (2019) quienes analizaron qué tan competentes se percibían universitarios en el uso de las TIC. El instrumento que emplearon implicaba clasificar el dominio de los estudiantes como básico, medio y avanzado. Los participantes reportaban si sabían tareas como crear un documento en Word, navegar por internet, hasta mucho más complejas como diseñar páginas web o usar software en trabajo colaborativo.

En este sentido Cepeda (2013) menciona que como consecuencia de los cambios en las TIC las instituciones educativas y, por consiguiente, los procesos educativos se han cambiado en aras de la adaptación a los nuevos escenarios sociales y de innovación tecnológica, condiciones que han promovido el surgimiento de nuevos ambientes de aprendizaje. Aquí conviene recuperar tres categorías de ambientes de aprendizaje: Los ambientes formales, informales y virtuales. Los primeros están definidos por las instituciones educativas, precisando su estructura y condiciones operativas; en el caso de la educación a distancia las plataformas y aulas virtuales se encuentran dentro de esta categoría. Su contraparte son los ambientes informales, dado que son en los que se interactúa de manera cotidiana sin estar diseñados exprofeso para una actividad específica y, finalmente, los ambientes virtuales, son aquellos que sobrepasan los límites del espacio y tiempo. Los espacios de interacción que provee internet, como son las redes sociales y específicamente *Facebook* pueden ser considerados ambientes virtuales e informales.

Podemos afirmar que los ambientes virtuales de aprendizaje ofrecen oportunidades importantes para el desarrollo de proyectos que facilitan el aprendizaje, así como para el trabajo cooperativo, ya que se desarrollan competencias relacionadas con la comunicación en espacios de interacción *online*, promueven la adquisición de habilidades de análisis, síntesis, planeación, búsqueda, gestión y organización del conocimiento (Guitert et al., 2007). Gallo et al. (2013) mencionan que, como consecuencia del auge de las TIC, los centros educativos han invertido en salas de cómputo con el objetivo de crear competencias en el manejo de herramientas digitales.

Para López (2013) y Plancarte (2013) es importante desarrollar las competencias de alfabetización digital para que alumnos y profesores incluyan las TIC en sus actividades educativas. Como hemos comentado, las nuevas tecnologías influyen en el comportamiento generando nuevas formas de interacción y comunicación sincrónica y asincrónica, además de facilitar el intercambio de información en diversos formatos. Hoy en día el proceso de enseñanza aprendizaje demanda que los estudiantes desarrollen competencias y destrezas que antaño no eran necesarias. Entonces, se enfrentan a un escenario que les requiere usar las tecnologías para mantenerse al día en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las características de las redes sociales por Internet y su popularidad brindan la posibilidad de promover en distintos sectores de la población, como es el caso de estudiantes, padres y profesores, una cultura digital responsable. Si aprenden a hacer uso de manera correcta y planificada estas herramientas existe la posibilidad de que logren mejores resultados en sus actividades y, en caso contrario, pueden atentar contra el desarrollo de sus habilidades académicas.

En la literatura se reporta que los profesores tienen una escasa interacción con sus alumnos en las redes sociales, dado que los principales usos asociados a las redes sociales, específicamente *Facebook*, son como un entorno virtual con fines de esparcimiento (Gómez y López, 2010). Se menciona que los profesores consideran que no sencillo coordinar equipos de trabajo que sean mediados por las redes sociales o motivar con su uso a los alumnos de una forma que su desempeño se vea mejorado, a pesar de que existen investigaciones en las cuales se reporta que los docentes manifiestan una actitud favorable ante el uso de las redes sociales, se documenta un escaso uso de tales herramientas (González et al., 2016).

Si consideramos que los jóvenes son los principales usuarios de las redes sociales (*Facebook*) estas se convierten en su medio principal de comunicación, usando para ello sus dispositivos móviles. Abúndez et al. (2015) señalan que en el proceso enseñanza-aprendizaje la innovación es un elemento clave, puntualizando que representa un proceso que integra la selección, organización y uso creativo de los elementos relacionados al currículo, la gestión institucional y la enseñanza.

En la actualidad la tendencia de la investigación sobre Educación a Distancia puntualiza la importancia de desarrollar investigaciones empíricas que analicen los procesos de aprendizaje y las características de los estudiantes, como aspectos relevantes en el desarrollo de nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje con la finalidad de mejorar el aprendizaje y el desarrollo de competencias en los alumnos.

En el caso particular de las Universidades a Distancia, los docentes tienen que apoyarse en el uso de las nuevas tecnologías para potenciar el aprendizaje, creando propuestas con un objetivo de desarrollo profesional y de formación constante. Se ha hecho uso de plataformas virtuales y otros equipos mediante los cuales los profesores ofertan conferencias a los alumnos o se puede acceder a tutorías virtuales, participar en foros o chats para lograr interactuar con compañeros y docentes (tutores). A pesar del importante peso que tiene la tecnología en los modelos de formación a distancia, es muy común que se utilicen medios tradicionales para consultar a los docentes como es el caso del correo electrónico y las llamadas telefónicas (Suría, 2010). La Educación a Distancia se ha convertido en un escenario de enseñanza-aprendizaje importante a pesar de la escasa información científica en torno a las variables asociadas a su uso. Por tal condición es necesario el desarrollo de investigaciones que aporten información sobre sus efectos sobre el aprendizaje (Blumen et al., 2011).

La Educación a Distancia en la UNAM

En los años recientes la inclusión de las TIC en la educación superior ha permitido extender los beneficios de las universidades fuera de sus límites físicos adaptando las bondades de las tecnologías a los distintos programas educativos. Esto ha favorecido también

elevant la calidad de los programas al integrar adecuadamente las TIC al proceso de aprendizaje.

La UNAM desde el 2004 ha promovido la educación a distancia a través de los programas formativos que oferta el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED), constituyéndose como una alternativa educativa flexible en términos espaciales y temporales. El origen del Sistema de Universidad Abierta (SUA) se remonta a inicios de la década de 1970, siendo hasta 1997 que, al reorganizarse la estructura académica de la UNAM, se crea la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED). Al ser incorporadas las TIC surge la modalidad a distancia, una oferta educativa que permite llevar la educación superior a cada rincón del país que cuente con un nodo de conexión a la red. El actual SUAYED se formalizó con la aprobación del Estatuto y Reglamento de la Universidad por el Consejo Universitario el 27 de marzo del 2009 (Díaz y Canales, 2011).

Tras la aparición de la oferta académica a distancia la UNAM tuvo la posibilidad de incrementar el número de alumnos atendidos. Esto permitió que nuestra universidad tuviera la oportunidad de seguir contribuyendo al desarrollo social orientado hacia la sociedad del futuro, tras diseñar un currículo específico (el de Psicología SUAYED) para ser impartido en su modalidad a distancia (Silva, 2016c).

Es común encontrar opiniones en las que se externa el temor relativo a la escasa interacción entre docentes y alumnos en la oferta formativa en línea conllevando a que el alumno se perciba aislado y se presente una escasa comunicación con el profesor, limitándose la apropiación del conocimiento por parte del alumnado (Silva, 2016b). A pesar de lo anterior se ha observado que el alumno a distancia logra desarrollar habilidades como son: disciplina, responsabilidad, administración de sus tiempos y estrategias de aprendizaje independiente; esto lo posiciona como un alumno que asume un rol autónomo en su formación profesional (Pérez y Martínez, 2017).

Al centrarnos en la dimensión tecnológica corremos el riesgo de olvidarnos que el estudiante en línea no navega solo en una red llena de información, sino que lo hace en compañía de sus profesores (llamados en el sistema asesores o tutores) y sus compañeros en un ecosistema digital de aprendizaje (denominado plataforma). En tal plataforma (*Moodle*) en la cual se desarrolla formalmente la interacción entre alumnos y profesores, no existe una herramienta que permita una comunicación eficiente, esto lleva a que los estudiantes utilicen

otras herramientas tecnológicas como medios de comunicación -correo electrónico, servicios de mensajería instantánea, aulas virtuales, etc. (Díaz y Canales, 2011).

Los alumnos del SUAyED requieren mayor comunicación con sus profesores, atendiendo no sólo a aspectos académicos sino de orden personal, esto demanda tanto al profesor como al alumno asumir un rol distinto que les permita desarrollar habilidades distintas de las que se necesitan en educación presencial. En el SUAyED la innovación constante es importante, tanto en el desarrollo de las actividades escolares como en los procesos de gestión académica, por lo cual la gestión académico-administrativa usa las redes sociales (*Facebook*, *Twitter* e incluso *YouTube*) como un medio de interacción entre la institución y sus alumnos (Díaz y Canales, 2011).

La enseñanza de la Psicología a Distancia

En los albores del siglo XXI en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se gestó un proyecto educativo delineado por el incremento en la demanda de estudiantes a atender por nuestra Universidad así como por el avance acelerado de la tecnología (específicamente los avances en el Internet y las TIC) y su implementación a los procesos educativos; éste culminó en la creación del plan de estudios de la Licenciatura en Psicología como parte de la oferta educativa del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAyED). El plan de estudios de la Licenciatura en Psicología del (SUAyED) fue aprobado por todas las instancias académicas de la UNAM en mayo del 2005 (Silva, 2016b).

Esto brindó la posibilidad de explotar cada una de las múltiples ventajas que ofertaba las TIC en la regulación de los procesos de aprendizaje. Además de generar un escenario en el cual la Licenciatura se posicionó como uno de los primeros proyectos de índole académico en hacer uso de los modelos pedagógicos más modernos en su momento. Se consideró que la comunicación mediada por computadoras debería ser la médula del sistema del aprendizaje abierto y a distancia que se desarrollaba en la FESI. El objetivo principal era la creación de una comunidad interactiva en la que predominara el aprendizaje autodirigido, siendo la principal labor del profesor el monitorear el aprendizaje y programar las distintas actividades de sus cursos (Silva, 2016b).

Silva (2016a) puntualiza que, con la creación del SUAyED Psicología en la FES, se abrieron las puertas a quienes, por razones diversas, no habían tenido la oportunidad de ingresar a estudiar una licenciatura o que, en su defecto, por alguna condición particular tras ingresar no la habían concluido. La población que recibió el SUAyED Psicología se caracterizó por tener que combinar los estudios con otras responsabilidades de la vida adulta como son la atención a una familia o cumplir con las responsabilidades de un trabajo.

A lo anterior podemos sumar una característica que, si bien es una de las fortalezas de la educación a distancia al interactuar con el perfil de los estudiantes, genera una dinámica limitante hasta cierto sentido del aprendizaje, la innovación educativa y el desarrollo tecnológico. Esto derivado del desfase generacional en se encuentran los alumnos con relación al uso de la tecnología en la actualidad y las habilidades que han desarrollado como consecuencia de su historia de vida.

La etapa de vida y habilidades de los estudiantes del SUAyED Psicología, en comparación con las que tiene la generalidad de sus pares de nivel superior, obliga a considerar un sistema educativo que se diferencia con su entorno e inmerso en un ambiente específico (Silva, 2016b). Representa un entorno educativo donde las TIC juegan un papel importante a pesar de que sus alumnos no han tenido una educación formal en el uso de las tecnologías y su vinculación con el proceso de aprendizaje. Esta condición representa un reto para el estudiante quien tiene que hacer uso de sus recursos y competencias tecnológicas para adaptarse a las demandas de sus actividades escolares.

Aquí cobra importancia el concepto de *tiempo residual* (Romero y Barberà, 2013), este tiempo es el que pueden dedicar los estudiantes en línea a sus actividades escolares que se encuentra supeditado al cumplimiento de las responsabilidades laborales, familiares y sociales; lo cual implica usar el tiempo de traslado entre el hogar y el trabajo para la lectura, o trabajar en actividades escolares previo al descanso al final del día. De tal modo, se enfrentan a un escenario en el cual tienen que estar desarrollando sus actividades escolares (leer materiales y elaborar actividades) en el transporte, en momentos libres dentro del horario de trabajo, al concluir sus actividades familiares, es decir, en los tiempos restantes de las otras tareas que deben cumplir de manera prioritaria.

Aunado a lo anterior, Amaya y Rincón (2017) afirman que no siempre los estudiantes a distancia logran desarrollar la autorregulación que se requiere para cumplir con las actividades académicas. Estos autores encontraron que los estudiantes a distancia por lo regular tienden a trabajar básicamente bajo presión, dependientes en todo momento de las instrucciones de los docentes, presentan una baja tolerancia a la frustración, así como dificultades para gestionar su propio aprendizaje.

Por otra parte, tenemos la investigación desarrollada por Blumen, et al. (2011) quienes analizaron los estilos de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico y en función de sus resultados podemos afirmar que las razones por las cuales se opta por una formación en línea son sumamente importantes para comprender los resultados que obtienen los estudiantes. Como parte de los resultados de esta investigación se informa que los participantes que eligieron la modalidad a distancia presentan mejores resultados que aquellos estudiantes que eligieron la educación a distancia por parecerles más económica en comparación con la modalidad presencial.

Limitaciones teórico-metodológicas

Tras analizar la investigación empírica en torno a los usos académicos de las redes sociales identificamos una serie de limitaciones de carácter teórico-metodológico que no favorecen el alcance de los hallazgos de los estudios, y que conviene atender en la presente y futuras investigaciones sobre las redes sociales y los usos que los estudiantes dan a tales, particularmente a *Facebook*. Se observa que en la mayoría de las investigaciones se tiene un grupo únicamente y se analiza los usos que dan a *Facebook* relacionados con una materia en particular o, en su defecto, el uso de un espacio creado exprofeso para la investigación en cuestión (Gómez y López, 2010; Gallo et al., 2013; García et al., 2014).

Otra situación que se observa de manera reiterada en los estudios es que, aunque se plantean como objetivo conocer los significados que los participantes dan a *Facebook* y las distintas experiencias asociadas a su uso, la mayoría de los estudios no retoma la opinión en extenso de los participantes, siendo reducida su experiencia a las categorías que son reportadas en frecuencias o porcentajes (Hew, 2011; Gómez, et al., 2012; González y Delgado, 2015).

Sobre las características de los participantes de los estudios revisados, encontramos que se orientan a estudiantes de nivel superior en modalidades escolarizadas, todos ellos en mayor o menor medida cercanos al uso de las tecnologías y para quienes *Facebook* representa un segundo escenario de interacción con sus compañeros. Sin embargo, tales aspectos difieren de manera considerable si comparamos su perfil con el de los estudiantes en modalidades a distancia¹ (como es el caso de aquellos de Psicología del SUAyED) quienes, por sus características sociodemográficas, como es su edad, su ocupación o dinámica familiar entre otras, pueden ser ajenos a los avances tecnológicos y sus posibles usos escolares.

En la mayoría de los estudios no se describe de manera precisa la conformación de la muestra, aun cuando se plantee realizar una investigación cualitativa en los resultados sólo presentan afirmaciones derivadas de la información, sin describir cuáles fueron los aspectos mencionados por los participantes de manera extensa. Tampoco se hace una comparación detallada sobre la experiencia de docentes y alumnos. Además de los aspectos cuantitativos, es necesario recuperar las experiencias de los estudiantes mediante la entrevista o la observación de su desempeño al usar TIC como herramientas para sus actividades escolares, dado que si bien de describen diferencias que se atribuyen a los criterios para elegir la modalidad a distancia no se indica el tipo de información que llevó a esa afirmación (Martínez y Raposo, 2006; Espuny et al., 2011; Hew, 2011; Abúndez et al., 2015).

Aunque en la educación a distancia no se hace uso de un aula en términos físicos sino de una plataforma en la cual se conforman “aulas virtuales”, que son espacios en donde los alumnos tienen accesos a recursos de consulta, instrucciones para la realización de sus actividades, espacios de participación (Foros) y entrega de tarea, cuentan además con la posibilidad de establecer comunicación con sus compañeros y los distintos profesores. Es importante considerar y analizar cómo las redes sociales permiten extender el tiempo y espacio escolar permitiendo que los estudiantes sigan en contacto y atendiendo temas relativos a sus clases. Es posible que la interacción en las redes sociales, particularmente en *Facebook*, permita solucionar frustraciones relacionadas con las actividades escolares o la

¹ En el caso de los estudiantes de la modalidad presencial en su mayoría cuentan con edades menores a los 22 años, cuando en la modalidad a distancia la mayoría tienen más de 30 años. Además, en el caso de los estudiantes de la modalidad presencial la minoría tiene responsabilidades adicionales a sus estudios contrario a lo que viven los estudiantes a distancia (Silva, 2016c; UNAM, 2023).

relación con los profesores, esto podría explicar por qué no incluyen a los profesores en sus grupos en redes sociales o como amigos tal como reporta la literatura.

Si consideramos que todos los entornos de interacción contribuyen en mayor o menor medida en la construcción de la identidad y se afirma en la literatura que *Facebook* funciona como un espacio que permite construir la identidad de los jóvenes, los estudios mencionados no presentan un análisis ni ejemplos de las situaciones o comentarios de los participantes que lleven a tal conclusión. Como hemos señalado, la mayoría de los estudios son de corte descriptivo donde tras aplicar encuestas se presentan resultados por categorías en términos de porcentajes de respuestas observados, pero no se atienden, por ejemplo, problemas o distorsiones de la comunicación al ser mediada por los dispositivos tecnológicos o cómo se complementa con el uso de recursos diversos como puede ser el caso de GIF's o Emoticones. Tampoco nos arrojan información puntual sobre las expectativas e intenciones de los participantes al hacer uso de las tecnologías reportadas o de los sentimientos que puede generar en ellos no encontrar la información que esperaban o la ausencia *online* de los compañeros de equipo en algún momento.

De acuerdo con lo anterior, resulta importante analizar las experiencias que tienen alumnos de la carrera de Psicología del SUAyED y cómo emplean *Facebook* para asuntos académicos y también sociales. Esto permitirá conocer qué tan eficientes se visualizan para potencializar el uso de las TIC en su formación, particularmente el uso que hacen de *Facebook* como un ecosistema digital que facilita la interacción entre pares y en qué medida tal interacción les permite alcanzar logros asociados con su conocimiento y la formación de su identidad como psicólogos.

Capítulo 4 Autoeficacia, TIC y Educación a Distancia

Actualmente dada la demanda de acceso a la educación superior, principalmente en instituciones públicas, se han generado nuevas alternativas que permitan atender a todos los aspirantes. En el caso específico de la Universidad Nacional Autónoma de México de acuerdo con los datos que reporta en su Portal de Estadística Universitaria (UNAM, 2023), en las diez convocatorias más recientes la demanda promedio de solicitudes a ingresar a nivel superior sobrepasa los doscientos mil aspirantes, teniendo la posibilidad de recibir únicamente al 10% en promedio en cada convocatoria.

Ante tal situación, resulta una alternativa viable la oferta formativa que brinda el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) al contar con veinticinco licenciaturas, veinte de las cuales se ofertan en su modalidad en línea; siendo la Licenciatura en Psicología que se imparte en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala una de ellas. Zubieta y Rama (2015) mencionan que la oferta educativa a distancia en México, que también es nombrada como en línea, ha presentado un notable crecimiento, encontrando cada vez más instituciones, programas y modelos dentro de su oferta.

La educación a distancia al no requerir de espacios físicos para atender a sus alumnos se posiciona como una alternativa importante para dar acceso a la educación media superior y superior a la gran cantidad de habitantes de la República que no tienen la posibilidad de acceder a las opciones presenciales. En el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) cuenta con tal alternativa desde finales de los años setenta, inicialmente a través de los programas del Sistema de Universidad Abierta (SUA) y desde los años dos mil gracias al SUAYED (Contreras y Méndez, 2015).

Conviene también tomar en cuenta la heterogeneidad de los estudiantes dado que en un mismo curso de nivel licenciatura podemos tener estudiantes de diversas latitudes (a nivel nacional e internacional), edades, intereses, características sociodemográficas y culturales, así como formación académica diferente (alumnos que están cursando su primer carrera, alumnos que dejaron alguna carrera trunca, alumnos con una licenciatura previa e incluso con estudios de Doctorado en alguna disciplina distinta a la que actualmente estudian), como es el caso que nos compete en esta investigación; esto coincide con lo descrito por Contreras y Méndez (2015).

Como se planteó en capítulos anteriores, diversos estudios se han enfocado a analizar el uso de la tecnología en la educación a distancia por estudiantes de nivel superior y en el uso que los estudiantes hacen de las redes sociales por internet. Mercado del Collado (2015) menciona que desde 2013 se ha incrementado el uso de tales herramientas digitales en los estudiantes a distancia de las áreas de psicología, ciencias de la comunicación y la administración, precisando los principales usos asociados a estas herramientas son el aprendizaje auto dirigido y la comunicación.

Si consideramos que en la actualidad las relaciones interpersonales por Internet permiten el intercambio de ideas, conocimientos y emociones, a partir de la comunicación mediada por herramientas diversas como son el correo electrónico, los blogs, los foros o la mensajería instantánea (García et al., 2011; Artavia y Castro, 2019) esto implica que los estudiantes a distancia den un uso social y conformen comunidades de aprendizaje reguladas por significados particulares; entendiendo significado como el conjunto de descripciones en torno a las experiencias del día a día en contexto específico.

Como podemos observar, la educación a distancia demanda que los alumnos cuenten con habilidades que les permitan organizar su tiempo de modo tal que puedan cumplir con las actividades académicas que les son requeridas, combinando el estudio con las responsabilidades de la vida adulta, como lo es el trabajo y las responsabilidades que demanda una familia (Silva, 2016). Por lo cual, resulta sumamente importante que el alumno sea autoeficiente, dado que ello facilitará de manera considerable una trayectoria exitosa en sus estudios de licenciatura.

En este sentido, conviene tener presente lo que señala Chiecher (2019) quien argumenta que el éxito académico en estudiantes de modalidad a distancia, no se puede atribuir únicamente a su dominio sobre determinadas TIC, sino que es necesario que se presenten otras condiciones como es el caso del acompañamiento del docente; que el estudiante cuente con el apoyo y compañía de sus compañeros, así como de la institución en que curse sus estudios y, que posean autorregulación con relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, también puntualiza cómo asumir los resultados en función de atribuciones internas, por ejemplo, las habilidades de ejecución que se perciben tendrán un efecto sobre el esfuerzo y la dedicación que se despliega.

Es por lo anterior que el presente capítulo se orienta a describir los principales conceptos y principios de la teoría desarrollada por Albert Bandura (1977), particularmente aquellos asociados a la autoeficacia, dado que el problema que es atendido en la presente investigación se analiza desde esta perspectiva teórica.

El término principal en que nos enfocaremos es la autoeficacia. Prieto (2016) menciona que los fundamentos teóricos de la autoeficacia se encuentran en la teoría del aprendizaje social de J.B. Rotter desarrollada en 1966. El planteamiento parte de la idea de que las consecuencias del comportamiento se pueden atribuir a factores internos o a situaciones externas que no dependen del individuo, pero que determinan el desarrollo de las expectativas personales y su transferencia a distintos contextos. Esto en función de a qué o a quién atribuyen las consecuencias de sus comportamientos manifiestos, impacta en que los individuos desarrollen expectativas sobre sí mismos y su comportamiento.

La autoeficacia representa la capacidad de los individuos para, en interacción con otros, procesar cognitivamente la información que reciben de su entorno de una manera particular. Esa información que reciben sobre su comportamiento tiene un efecto sobre la forma en que desarrollan las actividades; es decir, los comentarios o retroalimentación sobre su ejecución al igual que los resultados que observan en las tareas de sus pares en comparación con los suyos modifica su comportamiento (Bandura, 1977; 1988; 1989; 1997; 1999; 2001; 2006; Donolo et al., 2004; Prieto, 2016; Yevilao-Alarcón, 2020).

Al atender a las creencias de los individuos en torno a sus habilidades Bandura (1988) se enfoca particularmente a la percepción de autoeficacia, que se entiende como la creencia de los individuos en su capacidad para desarrollar una tarea o comportamiento en particular necesarios para alcanzar una meta u objetivo. Rehm (2015) menciona que la autoeficacia se relaciona con la autoevaluación al ser una expectativa generalizada sobre el comportamiento de la persona que requiere ajustarse a un criterio de ejecución y representa un rasgo dinámico que se modifica en función de las experiencias. Prieto (2016) puntualiza que la autoeficacia influye en los patrones de pensamiento, en el comportamiento y en las emociones en las diversas experiencias humanas.

Por su parte, Ornelas et al. (2012; 2012^a; 2013); Donolo et al. (2004) y Yevilao-Alarcón (2020), mencionan que la autoeficacia se integra por los juicios que los individuos realizan sobre sus habilidades para desarrollar una actividad particular, y a partir de estos

organizan sus conductas, posibilitando que cumplan los objetivos que establecen al iniciar una actividad o tarea. Así, las creencias que los individuos tengan sobre sus capacidades inciden sobre las actividades que decidan llevar a cabo, los objetivos que establezcan y, por consiguiente, en su planeación, esfuerzo y persistencia para cumplirlos.

Con relación a lo anterior, ha identificado que la persistencia de los individuos en actividades que son amenazantes subjetivamente, pero ante las cuales se comportan con seguridad se logra a partir de experiencias que han dominado, mejorando además su percepción de autoeficacia y reduciendo la presencia de comportamientos defensivos (Bandura, 1977; 1988; 1997; 1999; 2001; 2006).

Investigaciones como la desarrollada por Caballero et al. (2007) dan cuenta del efecto que tiene la percepción positiva de la autoeficacia en los estudiantes sobre el rendimiento académico de los estudiantes de nivel superior. En su investigación encontraron que existe una relación significativa entre la percepción positiva de autoeficacia y la motivación de los estudiantes, así como con el promedio académico y la satisfacción con relación a los estudios universitarios. Además, reportó una relación negativa entre la percepción positiva de autoeficacia, agotamiento y el desgaste emocional que experimentan los estudiantes.

En esta misma línea podemos ubicar los hallazgos de Pool-Cibrián y Martínez-Guerrero (2013) quienes identificaron la relación positiva que existe entre la percepción positiva de autoeficacia y las metas de aprendizaje que se plantean estudiantes universitarios, y una relación negativa entre estas variables y los problemas de concentración.

Ahora bien, conviene puntualizar que la autoeficacia no sólo se desarrolla en función de la historia de éxitos, sino que se encuentra integrada por cuatro fuentes de información asociadas a la ejecución de los individuos: Logros de ejecución, aprendizaje vicario, persuasión verbal y los estados de activación emocional (Bandura, 1977; 1988; 1989; 1997; 1999; 2001; 2006; Donolo et al., 2004; Tornimbeni et al., 2014; Prieto, 2016; Haro-Soler, 2017).

Los logros de ejecución se relacionan con la experiencia del individuo, de manera particular con la forma en que interpretan los resultados de sus ejecuciones pasadas como éxitos o fracasos. La interpretación sobre esta experiencia brinda al individuo información sobre su capacidad para realizar en el futuro la misma tarea de manera exitosa o errónea (Bandura, 1977; 1988; 1997; 1999; 2001; 2006; Prieto, 2016; Haro-Soler, 2017).

El aprendizaje imitativo o experiencia vicaria, se refiere a la posibilidad de integrar nuevas formas de comportamiento a partir de observar la ejecución exitosa de otro individuo (modelo), tras lo cual se reproduce el comportamiento observado. La información recuperada a partir de la observación permite el desarrollo de un juicio de eficiencia personal (Bandura, 1977; 1988; 1997; 1999; 2001; 2006; Prieto, 2016; Haro-Soler, 2017). Parra de Marroquín (2008) puntualiza que el aprendizaje vicario es aquel que se da cuando se hace de observador sin tomar una postura activa del proceso. Afirma que el estudiante adulto en la era digital asume en algunos casos un rol de observador frente las actividades de sus pares; con lo cual aprenden a partir de observar de manera sistemática el trabajo de otros alumnos, por ejemplo, al leer sus participaciones en los foros, aunque no aporten algo a la discusión. Esto coincide con lo señalado por Franzoi (2007) y Whittaker (2013) quienes puntualizan que cuando un individuo observa cómo es recompensado por otro al presentar ciertas conductas, incrementa la probabilidad de que en un futuro imite los comportamientos observados al inferir que tales conductas tendrán una consecuencia positiva cuando se presenten.

Es posible afirmar que la experiencia vicaria tiene un poder predictivo a partir de la comparación que hace el individuo entre su ejecución y la observada en otros individuos con los cuales comparte características. En el caso que nos interesa, tal característica sería el ser estudiantes de psicología en su modalidad a distancia y tener que realizar actividades académicas iguales o similares a otros compañeros de la licenciatura.

Investigaciones recientes sobre el papel del aprendizaje vicario (Yevilao, 2020) señalan que el observar la forma en que otros resuelven de manera exitosa una tarea es importante dado que tiene un efecto positivo sobre las expectativas propias al observar que alguien con quien existen similitudes lo pudo lograr. Lo anterior se debe a que, al observar la ejecución exitosa de un modelo, con quien el observador comparte algunas características concluye que él, puede llegar al mismo resultado pues cuenta con las capacidades necesarias para desempeñarse con éxito.

La persuasión verbal atiende a los comentarios referentes a nuestro desempeño que recibimos de quienes observan nuestro desempeño y que pueden tener un efecto favorable sobre las creencias de autoeficacia (Bandura, 1977; 1988; 1997; 1999; 2001; 2006; Prieto, 2016; Haro-Soler, 2017). Si las personas que brindan comentarios al individuo sobre su ejecución le son importantes, existe la posibilidad de influir de algún modo sobre sus futuras

ejecuciones. Es así como cuando la persuasión verbal es positiva, tenderá a incentivar a las personas para continuar intentando realizar una actividad a pesar de su complejidad y, como consecuencia, se mejorará el desempeño del individuo. Zimmerman (1999), a su vez, da cuenta de la relevancia que tienen los comentarios que reciben los estudiantes sobre su desempeño, ya sea que vengan de sus compañeros o profesores, dado que inciden en distintos aspectos relacionados con la ejecución de los individuos como son: calidad, persistencia y motivación.

Al considerar las creencias o los juicios que el sujeto emite sobre su propio comportamiento también debemos considerar la importancia de la persuasión social e incluso el estado psicológico en que se encuentre el individuo; pues estos dos aspectos inciden de manera considerable sobre la percepción de autoeficacia del sujeto, al igual que sobre el estilo de afrontamiento que pueda manifestar. En este sentido, se ha encontrado que debe existir correspondencia entre los juicios que algún observador emite sobre la ejecución de un individuo y las capacidades con las que cuenta pues, de lo contrario, se anulará el efecto positivo que podría tener.

Existen diversas investigaciones que dan cuenta de los efectos que tiene la persuasión verbal sobre la ejecución de los individuos. Aguirre et al. (2015), Ornelas et al. (2012; 2012^a; 2013) y Meza-Morales et al. (2018) explican el efecto favorable que tienen la retroalimentación que reciben los individuos sobre su ejecución, independientemente del tipo de actividades o comportamientos al que aludan los comentarios (conductas académicas, deportivas o asociadas con la salud). Esto coincide con lo descrito por Franzoi (2007) y Whittaker (2013) con relación a los efectos de los comentarios que reciben los individuos sobre el comportamiento y la probabilidad de observar un cambio. En la misma línea se encuentra lo descrito por Haro-Soler (2017) y Reyes y Pool (2017), quienes señalan que la persuasión verbal resulta efectiva en la promoción de la autoeficacia tanto cuando los comentarios sobre la ejecución se reciben de profesores como si estos vienen de sus compañeros. En esta misma línea, se encuentran lo mencionado por Herrera et al. (2013) quienes afirman que la *persuasión verbal* es una de las fuentes de la autoeficacia que son recuperadas con mayor frecuencia en el desarrollo de la autoeficacia en la medida en que brinda la posibilidad de influir en el comportamiento con facilidad.

Los estados de activación emocional o estados fisiológicos que experimentan las personas les proporcionan información importante al momento de juzgar su comportamiento y la proporción en que se ajustó a un criterio establecido. Esto ha sido demostrado por múltiples investigaciones desde la década de los 70 hasta la actualidad (Bandura, 1977; 1988; 1997; 1999; 2001; Prieto, 2016; Haro-Soler, 2017). Un claro ejemplo sería la presencia de estrés, dado que puede afectar la ejecución de los individuos en diversas tareas. Prieto (2016) puntualiza que la presencia de estados de activación emocional extremos puede incidir negativamente sobre el desempeño.

Las investigaciones sobre la regulación emocional dan cuenta de la relación positiva que existe con el desempeño académico. Delgado et al. (2019) llevaron a cabo una investigación en la que participaron estudiantes de nivel superior, centrada en explorar la relación de las emociones con el desempeño académico y la autoeficacia. Sus resultados dan cuenta de la relación entre las emociones, el éxito académico y la autoeficacia, pues se encontró que los estudiantes que tienen una mayor regulación emocional con mayor frecuencia tienen una autoeficacia positiva en las distintas situaciones académicas que enfrentan y, por consiguiente, obtienen mejores resultados académicos.

Otra respuesta emocional que se ha relacionado con el desempeño académico es la ansiedad (Contreras et al., 2005; García-Fernández et al., 2013). Se ha demostrado cómo la presencia de emociones negativas derivada de las tareas y actividades académicas que se les requieren a los estudiantes, tienen un efecto sobre el desempeño académico y, que en la medida en que aprenden a lidiar con estas emociones, la calidad de su ejecución académica tiende a incrementarse.

Bandura en diversas investigaciones a lo largo del tiempo (1977; 1988; 1997; 1999; 2001; 2006) comprobó que los factores personales contribuyen a la dinámica de la interacción y, a su vez, tienen la posibilidad de afectar el nivel del funcionamiento del individuo; por lo cual, es importante considerar tales variables al momento de planear una evaluación o intervención. De tal forma, desde el enfoque de la autoeficacia percibida se recomienda considerar tres dimensiones al estudiar el comportamiento de los individuos manifiesto en diferentes escenarios.

1. Describir y analizar el desarrollo de competencias a partir del modelamiento.

2. Analizar el papel de las creencias de los individuos sobre sus capacidades y el efecto sobre su autoeficacia.

3. Analizar la importancia de la automotivación en los procesos inmersos en las organizaciones; particularmente en el desempeño y cumplimiento de metas por los individuos.

Con relación al primer punto, conviene puntualizar la importancia de la técnica denominada *análisis de tareas*, dado que al pretender desarrollar una serie de conductas nuevas los sujetos deben descomponerlas en unidades conductuales más simples. Siendo también importante la retroalimentación que reciben los individuos sobre su ejecución, condición que se puede considerar un reforzador social, en el cual se detalla al sujeto las conductas que emitió de manera correcta y los cambios que sea conveniente realizar para la próxima ocasión en que lleve a cabo tales conductas o actividades (Kazdin, 2000).

Esta retroalimentación puede tener como consecuencia que el sujeto aprenda o desarrolle habilidades de autoobservación, que promoverán una mejora continua en su ejecución. Al referirse al entrenamiento Kazdin (2000) concluye que es importante asegurarnos de la transferencia del aprendizaje de la situación de entrenamiento a una situación natural, o a las diversas situaciones en las cuales se demande la ejecución de los comportamientos adquiridos.

La teoría en torno a la autoeficacia integra aspectos cognitivos y conductuales, además de considerar las variables ambientales que afectan el comportamiento; se retoman los aspectos propios del organismo y, particularmente, inciden en la manera en que afronta una situación y/o sobre las representaciones o significados que el individuo puede dar a tal experiencia (Bandura, 1977; 1988; 1997; 1999; 2001; 2006).

Así, se establece que la condición mediadora de la autoeficacia sobre el comportamiento se desarrolla a través de la experiencia de dominio, la experiencia vicaria, las persuasiones sociales, y los estados fisiológicos asociados a estados de ansiedad, tensión, excitación, fatiga y anímicos (Blanco et al., 2012).

En el ámbito de la educación se ha demostrado la importancia que tienen la autoeficacia, la autorregulación y el dominio de estrategias de estudio efectivas sobre el rendimiento académico, asociados a las aptitudes cognitivas, la responsabilidad en las tareas escolares, las aspiraciones educacionales de la familia de los estudiantes y así como del

propio estudiante (Blanco et al., 2012), lo cual coincide con lo planteado por Bandura (1977; 1988; 1999; 2006) y Prieto (2016). Aunado a lo anterior, se ha señalado la importancia que tiene para la eficacia de las tareas que desarrollan los estudiantes la posibilidad de juzgar y la capacidad que se tiene de ejecutar una actividad encomendada.

Peralbo et al. (1986) mencionan que el concepto de autoeficacia surge como un intento por entender la mayor parte del comportamiento desde una perspectiva integradora, que concilia los elementos cognitivos y conductuales, tomando un lugar protagónico el pensamiento auto-referente. Por pensamiento auto-referente se consideran aquellas ideas del individuo relacionadas con sus ejecuciones pasadas que son usadas para emitir un juicio sobre su ejecución en el presente. Tal condición autorreferente requiere que los individuos, en el caso particular de esta investigación los estudiantes de educación a distancia emitan un juicio u opinión sobre la capacidad con la que cuentan para realizar una tarea o ajustar su ejecución a una serie de criterios establecidos por el docente que les permitan conseguir una meta o el éxito en la tarea o actividad académica asignada.

A partir de la experiencia, el alumno establece expectativas diversas sobre los posibles resultados que obtendrá en tareas que le sean encomendadas (Palenzuela, 1982; Serrano, 1985; Peralbo, et al., 1986), expectativas de logro y las de acción-resultado. Estas expectativas se delinearán integrando la información contenida en la experiencia vicaria y en los logros de ejecución.

Al hablar de experiencia vicaria no sólo consideramos la ejecución que es observada por los alumnos en sus pares sino la descripción verbal (*discurso*) que recibe de quienes cuentan con un nivel mayor de experiencia o pericia cuando se enfrenta a un problema que le resulta nuevo. Asimismo, la comunicación que establecen puede afectar la eficacia percibida a partir de recibir juicios favorables o desfavorables del profesor o de su par, y los efectos emocionales que tengan sobre quien recibe tal juicio, condiciones que son denominadas persuasión verbal y activación emocional (Peralbo et al., 1986).

Las creencias de los estudiantes sobre sí mismos representan un elemento indispensable para lograr sus objetivos académicos en un curso específico, influyendo incluso en la toma de decisiones en su vida cotidiana. Mientras mayor sea la eficacia que perciban en sí mismos, será mayor el esfuerzo que inviertan y la persistencia para alcanzar

una meta establecida. Se entiende persistencia como la repetición de una actividad o tarea hasta lograr el resultado esperado, o el mayor ajuste a un criterio establecido.

Desde finales de los años setenta a la fecha se han desarrollado un sinnúmero de investigaciones en diversos ámbitos, entre ellos el educativo, recuperando los planteamientos, conceptos y técnicas desarrolladas por Albert Bandura. A continuación, describiremos de manera breve algunas de las investigaciones realizadas en los últimos años relativas al ámbito educativo con la intención de dar cuenta de la actualidad de dicho enfoque.

Salanova, et al. (2005) realizaron una investigación cuyo objetivo fue probar un modelo teórico centrado en los antecedentes afectivos de la autoeficacia percibida en una muestra de profesores y estudiantes de nivel superior, y en tal investigación se evaluaron los conceptos de autoeficacia percibida, burnout (*desgaste*) y engagement (*compromiso*). Dentro de los hallazgos más relevantes se encontró que la autoeficacia percibida desempeña un papel importante sobre la calidad en la ejecución de los alumnos. Se demostró que la percepción de autoeficacia tiene un efecto positivo sobre la vinculación psicológica o compromiso.

En el caso de Contreras et al. (2005), realizaron una investigación orientada a determinar si la percepción de autoeficacia y ansiedad se encontraban relacionadas con el rendimiento académico manifestado por estudiantes de secundaria, y esta investigación fue desarrollada en Bogotá. Dentro de los principales hallazgos comprobaron que el desempeño académico se encuentra relacionado con la autoeficacia, además de observar una correlación negativa entre la autoeficacia y la ansiedad; lo que implica que mientras mayor sea la ansiedad que experimente un individuo menor sea la eficiencia con la que se comporte.

Otra investigación que recupera los conceptos y planteamientos de Bandura aplicados al ámbito educativo es la descrita por Astudillo-García y Rojas-Russel (2006), quienes evaluaron la autoeficacia percibida en estudiantes universitarios. Específicamente, pretendían comprobar si existía relación entre la autoeficacia percibida y la realización de actividades físicas, encontrando que la autoeficacia se asocia con la ejecución del ejercicio físico; es decir, que quienes realizaban alguna actividad deportiva por lo regular presentaban mejores niveles de autoeficacia. Y enfatizan la necesidad de hacer investigaciones que puedan profundizar en el conocimiento que guarda la autoeficacia con distintos comportamientos.

Una investigación más que relaciona la autoeficacia con las conductas académicas de estudiantes universitarios es la que llevaron a cabo Ornelas et al. (2012) quienes se orientaron en el análisis de la autoeficacia percibida y su relación con el desempeño académico. Para cumplir con su objetivo, aplicaron la Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas. Tras comparar la ejecución de los estudiantes que participaron y comparar los resultados no se encontraron diferencias significativas en función de la licenciatura que cursaban; sin embargo, al analizar la relación entre desempeño académico y autoeficacia concluyeron que, entre mayor autoeficacia percibida, mayor deseo y posibilidades de ser eficaz en los estudios.

Una investigación similar es la que llevaron a cabo Ornelas et al. (2013) con estudiantes de nivel superior de una universidad pública de México en la cual a partir de un muestreo por conveniencia se aplicó la escala de Autoeficacia de Conductas Académicas, que se encuentra conformada por 13 ítems, a 1187 estudiantes de licenciaturas que pertenecen a las siguientes áreas del conocimiento: Educación y Humanidades, Ciencias de la Salud, Educación Física, Ciencias Agropecuarias, Ciencias políticas, Ciencias Sociales y Administrativas e Ingeniería y Tecnología. Concluyendo que independientemente del área del conocimiento a la que pertenecen los estudiantes se perciben como autoeficaces y con posibilidades de incrementar su autoeficacia, condición que puede ser aprovechada por el docente para incidir en su motivación y futuro desempeño.

Otro aspecto que se ha relacionado con la autoeficacia es la procrastinación, entendida esta última como la postergación de una tarea o actividad por parte del individuo. Kiamarsi y Abolghasemi (2014) encontraron que la autoeficacia y la procrastinación se relacionan con lo que se ha denominado vulnerabilidad psicológica, descrita como la probabilidad de presentar ansiedad, depresión o quejas de malestares físicos. Se concluye que la autoeficacia es importante para decrementar la vulnerabilidad psicológica.

En la literatura encontramos que también se ha investigado la relación entre la autoeficacia, la autodisciplina y la ejecución académica. Una de estas investigaciones se enfocó a evaluar un modelo mediacional (Jung, Zhou y Lee, 2017), se comprobó que la autodisciplina opera como un mediador de la autoeficacia percibida con relación a actividades académicas, aunque de inicio se afirma que la presencia de autoeficacia y autorregulación en los estudiantes permite el desarrollo de la autodisciplina.

Bonneto et al. (2017) llevaron a cabo una investigación con estudiantes de nivel superior, enfocada a explorar no sólo la autoeficacia de tal población sino las emociones relacionadas con experiencias académicas. Para los investigadores son importantes estos dos aspectos dado que los consideran determinantes para el aprendizaje de los alumnos y sus resultados son coincidentes con tal afirmación, dado que se encontró que las emociones positivas inciden sobre la autoeficacia, porque incrementan la autorregulación y los logros académicos.

Las investigaciones con estudiantes a distancia de nivel superior no sólo han dado cuenta de las emociones negativas sino también de las positivas. Tal es el caso de la investigación realizada por Vega et al. (2017) quienes llevaron a cabo una investigación en la que se enfocaron en conocer el estrés, las estrategias de afrontamiento y las emociones que experimentaban estudiantes de Psicología en una modalidad a distancia. En sus resultados reportan que las actividades que inciden con mayor frecuencia en el estrés que viven los estudiantes son exámenes, la entrega de tareas, los trabajos en equipo y la carga excesiva de trabajos escolares; en un segundo lugar situaciones de índole social como conflictos con compañeros; en tercer lugar, problemas de orden laboral y, finalmente, situaciones relacionadas con la vida en familia, incluyendo aspectos financieros. Con relación a las emociones la investigación presenta un listado en función de la frecuencia e intensidad con la que son experimentadas por los estudiantes. Estas emociones son categorizadas en negativas y positivas. Las emociones negativas en función de la frecuencia con la cual se reportan fueron: ansiedad, tristeza, temor e ira. Mientras que esperanza y amor fueron las emociones positivas mencionadas, aunque con una baja frecuencia.

Como podemos ver, los planteamientos de Bandura (1977, 1988, 1999; 2001; 2006) relativos a la autoeficacia siguen vigentes, así como su aplicación para el análisis de la ejecución de los alumnos es un tema constante en las investigaciones tanto a nivel nacional (Astudillo-García y Rojas-Russel, 2006; Blanco et al., 2012) como internacional (Palenzuela 1983; Peralbo, et al., 1986; Kiamarsi, y Abolghasemi, 2014; Contreras, et al., 2005; Salanova, et al., 2005; Jung, et al., 2017), aunque en tales investigaciones predomina un planteamiento psicométrico donde se prioriza identificar la relación entre variables o plantear modelos a partir de análisis factoriales a partir de la aplicación de escalas tipo Likert, sin dar un peso mayor a la palabra o la descripción que los estudiantes hacen de su ejecución. Ante esta

situación conviene considerar lo señalado por González-Rey (2000) sobre la importancia de que los instrumentos de investigación representen la experiencia de un individuo en una situación en particular lo más detallada y precisa posible, sin limitar las posibilidades de respuesta en la investigación en cuestión; tal condición coincide con planteado por Labrador, et al. (2003).

Al analizar las investigaciones mencionadas en el párrafo anterior podemos ver que se han enfocado a estudiar la autoeficacia en estudiantes de nivel superior mediante el uso de escalas de tipo Likert en donde el constructo de autoeficacia se encuentra integrado de los siguientes componentes: Apoyo Social, Emociones, Comunicación, Atención y Excelencia. Es muy común que en la evaluación de la autoeficacia el uso de reactivos que cuestionan sobre la magnitud en la que los estudiantes se consideran capaces de afrontar con éxito una situación o actividad académica; un claro ejemplo es la escala que emplean Aguirre et al. (2015) y que podemos ver en la siguiente tabla.

Tabla 1

Reactivos de Escala de Autoeficacia General

Reactivos
1. Encontrar la manera de obtener lo que quiero, aunque alguien se me oponga
2. Resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente
3. Persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas
4. Manejar eficazmente acontecimientos inesperados
5. Superar situaciones imprevistas
6. Permanecer tranquilo cuando me encuentro en dificultades, porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles
7. Salir triunfador venga lo que venga
8. Resolver la mayoría de los problemas a los que me enfrente
9. Planear qué debo hacer si me encuentro en una situación difícil
10. Generar varias alternativas de solución al tener que hacer frente a un problema

Nota. Reactivos de la escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer, empleada por Aguirre, et al. (2015).

Por lo cual se hace uso de escalas unifactoriales que se orientan a medir el constructo de autoeficacia de manera unidimensional, este planteamiento es coincidente con lo descrito por Palenzuela (1983). El uso de estas técnicas si bien supone considerables ventajas, como es el caso de identificar factores latentes en una escala o de identificar en un instrumento la presencia de validez de contenido o constructo, como señala Bonneto et al. (2017) nos limita

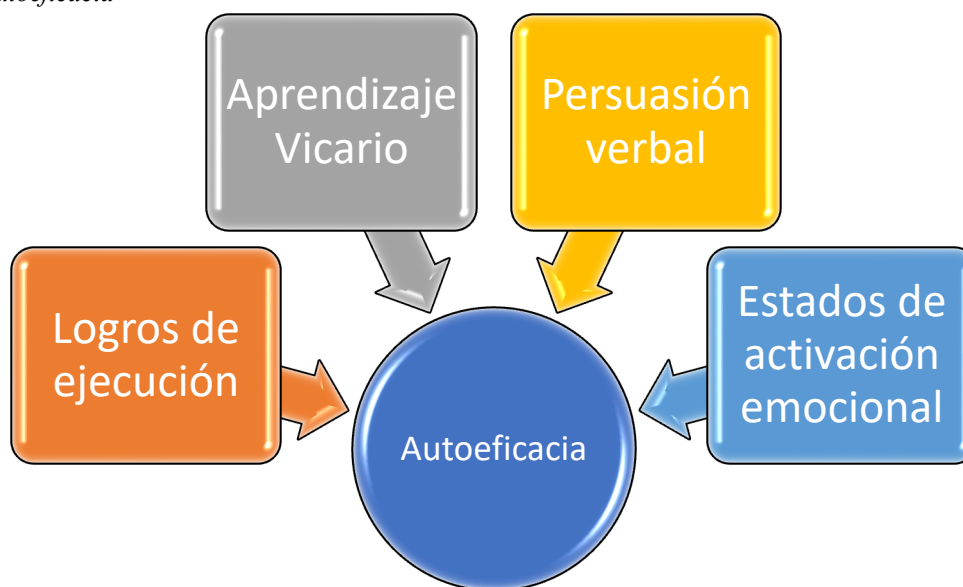
en la posibilidad de conocer con mayor detalle las conductas e interpretaciones que los estudiantes tienen sobre su comportamiento, las demandas a las que se enfrentan y las estrategias empleadas para lograr ajustar su comportamiento a los criterios de ejecución académicas y expectativas sobre su desempeño como estudiantes en una modalidad a distancia.

Por lo anterior, son necesarios estudios cualitativos y mixtos como el que aquí se presenta para poder conocer y profundizar en las experiencias de los estudiantes a partir del análisis de sus creencias sobre su autoeficacia y sus emociones relacionadas con su vida escolar.

De tal modo, conviene considerar lo planteado por Bandura (1977; 1988; 1997; 1999; 2001; 2006) y Prieto (2016) sobre el desarrollo y conformación de la autoeficacia partiendo de que tal constructo se desarrolla a partir de la interacción de los siguientes aspectos: Logros de ejecución, Aprendizaje Vicario, Persuasión verbal y los estados de activación emocional. Esto lo podemos representar en el siguiente esquema:

Figura 2

Modelo de autoeficacia



Nota. Representa los componentes que inciden e interactúan para el desarrollo de la autoeficacia, de autoría propia.

Ante tal situación podemos afirmar que una fortaleza del presente estudio fue darle un enfoque de corte cualitativo ya que se orientó a identificar cuál es la percepción de autoeficacia de los estudiantes de la Licenciatura en Psicología del SUAyED de la FES

Iztacala y cómo se relaciona con las fuentes de la autoeficacia, esto a partir del análisis de las entrevistas en las cuales los estudiantes describieron de manera amplia su práctica. Por tanto, la pregunta general de investigación fue:

¿Cuál es la percepción que los estudiantes de la Licenciatura en Psicología del SUAyED de la FES Iztacala tienen de su autoeficacia y qué efecto tiene sobre sus componentes la interacción que los estudiantes establecen con sus pares en ecosistemas digitales? Esto es importante dado que en la investigación relativa a estudiantes y ecosistemas digitales se ha analizado, sobre todo, el empleo de las herramientas de estos entornos como estrategia pedagógica, donde el profesor distribuye por este medio un recurso para los estudiantes o demanda que cumplan con una tarea, por ejemplo, realicen algún comentario en una red social específica (por ejemplo, *Facebook*). En estas investigaciones no se ha considerado el uso espontáneo que el estudiante hace de las herramientas tecnológicas integradas en un ecosistema digital, ni el efecto que la interacción con sus pares tiene sobre su aprendizaje y la adquisición de las competencias propias de su profesión.

En este estudio se consideró a la autoeficacia como la capacidad de los individuos que les permite procesar cognitivamente la información que reciben de su entorno de una manera particular, incidiendo en la ejecución de distintas tareas y los juicios que emiten sobre estas (Bandura, 1977; 1988; 1997; 1999; 2001; 2006; Prieto, 2016). Específicamente en el caso de los estudiantes de Psicología del SUAyED el estudio se enfocó a la capacidad que tienen para percibirse como competentes al ejecutar las actividades académicas y profesionales propias de sus estudios de licenciatura. Particularmente, identificaremos en sus respuestas sus logros de ejecución, el aprendizaje vicario, persuasión verbal y los estados de activación emocional asociados a su experiencia académica como estudiantes de psicología del SUAyED y construida en el uso de TIC, específicamente Facebook.

Es necesario estudiar la autoeficacia en esta población dado que, como hemos mencionado, es una población que ha incrementado de manera considerable en los últimos años, dada la necesidad que tienen las instituciones educativas de brindar estudios a un número cada vez mayor de estudiantes. En el caso particular de la FES Iztacala y sus estudiantes a distancia lo podemos observar el incremento constante en su matrícula en los últimos años (Dávila, 2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019; 2020).

Si consideramos el perfil que es descrito por Contreras y Méndez (2015); Silva (2016) y Vega et al. (2017) los estudiantes del SUAyED requieren contar con un patrón de comportamiento autónomo que les permita planear sus actividades escolares en armonía con las actividades de su vida laboral, personal y familiar, predominando en ellos un estilo autodidacta.

Dado que los alumnos llevan a cabo sus actividades escolares en línea y el profesor (denominado tutor en el caso del SUAyED) evalúa el resultado final pero no tiene posibilidad de conocer el desarrollo de la actividad y las estrategias que implementan sus alumnos, resulta importante profundizar en la forma en la cual los estudiantes resuelven las dudas y problemas que una tarea escolar puede representarles. En este mismo sentido, es necesario identificar los conocimientos que van adquiriendo y cómo la interacción con sus compañeros en un escenario virtual de socialización, como es el caso de *Facebook*, contribuye a su aprendizaje y a la adquisición de competencias profesionales o tecnológicas.

Ahora bien, dado que las tecnologías están inmersas en la vida cotidiana, se ha planteado que se debe entender lo digital como un ambiente natural de la vida social e incluso se habla de la existencia de dos lógicas relativas al uso de éstas (Paquienséguy, 2017). Una de ellas relacionada con la función de la tecnología y la otra con su integración en distintos grupos, es a partir de la interacción de éstas dos condiciones se afirma que surge el *homo-digitalus*. Bajo este escenario los medios tecnológicos se constituyen como un lugar de socialización, de tal modo que en ellos los individuos, se comunican, comparten, aprenden, ven, escuchan, entre otras actividades relacionadas con el aprendizaje. La interacción que se da en estos espacios digitales ha sido considerada desde hace varios años como una nueva forma de socialización (Morduchowics, 2008).

De tal modo, tiene sentido pensar las preguntas que hace Morduchowics (2008) enmarcadas en el entorno educativo digital “... *¿Qué ven, leen y escuchan los jóvenes? ¿Por qué se relacionan con determinados productos culturales y no otros? ¿Cómo se apropian de ellos y en qué manera los utilizan? ¿Qué significados le dan a los mensajes e informaciones que reciben? ¿Cuál es la relación que establecen con la cultura popular y de qué manera contribuye a la formación de su identidad? ...*” (p. 15).

Es así como en el presente proyecto se fundamenta en los planteamientos de la teoría del aprendizaje social, particularmente lo relativo a la autoeficacia y sus componentes a partir del análisis de la experiencia y significados de los estudiantes a distancia. Esto permitirá identificar si la dinámica de interacción en entornos virtuales permite los procesos de aprendizaje vicario y cómo es que tal aprendizaje se presenta en casos donde no se observa una interacción presencial. A la vez, analizar si pueden tomarse como modelo a imitar un producto por encima de un conjunto de conductas. Lo planteado por Bandura y Walters (1974) considera no sólo a los modelos biológicos, sino también a los simbólicos y plásticos. Los modelos simbólicos consideran las instrucciones, ya sea orales o escritas, mientras que los modelos plásticos integran a todos aquellos modelos que se presentan en los productos culturales como son el cine, la televisión y demás formas audiovisuales que pueden usarse para transmitir instrucciones al observador de un evento y/o tarea a desarrollar. Estos modelos permiten a los observadores ampliar su repertorio conductual, fortalecer o debilitar respuestas inhibitorias y evocar respuestas previamente adquiridas. Particularmente, es relevante la semejanza que perciben los observadores entre ellos y los modelos a partir de la similitud de algún atributo; esa coincidencia propicia que el observador no sólo imite las conductas de interés sino otras clases de respuestas del modelo (forma de vestir, caminar, peinado, opiniones, entre otras).

Aquí es importante considerar lo que plantean Bandura y Walters (1974) sobre el aprendizaje vicario al puntualizar que este proceso tiene inmersa la apreciación subjetiva de la probabilidad de que se refuerce la conducta observada y el valor del refuerzo para el sujeto. Asimismo, afirman que la imitación juega un papel importante en la adaptación pues al observar la conducta y las consecuencias en los demás el observador puede aprender nuevas respuestas o variar las características de sus respuestas previas, este efecto puede ser ocasionado por los modelos simbólicos, estos aluden a instrucciones escritas u orales, plásticamente o por combinación de dispositivos orales y plásticos, sin esta guía los individuos, que se puntualiza forman parte de las sociedades de la tecnología, no tendrían más opción que aprender mediante la azarosa experimentación del ensayo y error.

Si bien ha sido amplia la aplicación clínica del modelado para modificar la conducta de los pacientes en el ámbito educativo brinda considerables ventajas al dar la oportunidad de promover el aprendizaje y modificar el comportamiento de los alumnos. En la educación

a distancia podemos afirmar que el docente (asesor o tutor) le provee al estudiante una diversidad de modelos simbólicos y plásticos que le permiten adquirir las competencias profesionales que requiere el ejercicio de la profesión.

Finalmente, a partir de la interacción con sus pares los estudiantes pueden evaluar no sólo la calidad de su ejecución en las actividades que demandan los profesores a lo largo del semestre, sino también las competencias con las que cuentan para hacer frente a las exigencias de su formación como psicólogos en una modalidad a distancia. Aquí conviene considerar lo que señala Peñalosa et al. (2013) al afirmar que la interactividad en la educación a distancia es algo que tiene que seguirse estudiando.

Capítulo 5 Justificación metodológica

Definir la investigación puede ser tarea compleja pues dependerá de la postura epistemológica que se tome. Para Garza (2009), es un proceso que al emplear métodos científicos consigue información importante, precisa y objetiva para poder ampliar y/o modificar conocimientos existentes o encontrar nuevos conocimientos, esta definición se puede considerar independientemente de la metodología específica que pueda emplear (cuantitativa, cualitativa, mixta o incluso multi-método).

Un aspecto clave de la metodología que sigue una investigación es que brinda la posibilidad de evaluar las ideas del investigador que en su momento darán una serie de explicaciones sobre el problema que se aborda, esto gracias a seguir una serie de procedimientos que permiten evaluar esas ideas y describir el problema estudiado (Wood, 2008). En esta misma línea, Coolican (2005) precisa que la investigación de orden descriptivo se orienta a descubrir qué sucede y tras dar respuesta a tal pregunta poder explicar los hallazgos.

En el caso de la investigación de corte cuantitativo, Clark-Carter (2002) precisa que puede ser de tipo experimental o de pregunta y observación. La primera se distingue por manipular ciertos aspectos de una situación y medir los efectos o cambios que se provocan como consecuencia, mientras que las investigaciones cuantitativas de tipo preguntan y observación registran sin hacer ninguna manipulación.

Dentro de la investigación cuantitativa de tipo preguntas se encuentran las encuestas y los estudios de opinión. De acuerdo con Arrázola y Córdova (2004) y Martin (2008) la encuesta y la encuesta de opinión son instrumentos usados en la investigación cuantitativa que permiten recopilar información precisa sobre un conjunto de variables que son de interés para el investigador. Coolican (2005) menciona que la encuesta en sí misma puede representar un pequeño estudio.

Por otra parte, la investigación cualitativa, de acuerdo con lo que señalan Kerlinger y Lee (2002), incluye principalmente aquellos estudios de campo de corte social y conductual basados en una observación discreta. Este tipo de investigación se caracteriza por ser de tipo naturalista, centrandose su interés en el análisis de la descripción que los individuos hacen de las experiencias a las que se exponen, así como los principales significados inmersos en tales

descripciones. Cuando se realiza este tipo de investigación los datos recolectados son vastos, teniendo la regla de que a mayor número y extensión de las entrevistas menor será el número de participantes que se requieran.

Taylor y Bogdan (2013) mencionan que la principal característica de los estudios cualitativos es la producción de datos descriptivos, siendo el material de análisis las palabras (ya sean habladas o escritas) de los participantes en torno al fenómeno o situación de interés para el investigador. El investigador cualitativo se centra en el análisis y la comprensión del discurso de los participantes, al identificar la lógica articuladora que se encuentra inmersa en la forma en que se da significado a las diversas experiencias.

Uno de los instrumentos empleados en la investigación cualitativa para la recolección de datos es la entrevista a profundidad que se orienta a entender el mundo desde el punto de vista del participante, logrando separar en sus componentes principales los significados inmersos en sus experiencias (Álvarez-Gayou, 2012). Esto coincide con el presente estudio dado que nos planteamos por objetivo conocer la percepción de autoeficacia y de cada uno de sus componentes de estudiantes de la Licenciatura en Psicología del SUAyED y su relación con la interacción que establecen con sus pares en ecosistemas digitales, como es el caso de *Facebook*.

Para cumplir con tal objetivo haremos uso de la entrevista a profundidad dado que, de acuerdo con lo planteado por Taylor y Bogdan (2013), esta técnica se apega a un modelo de conversación entre iguales más allá de un mero intercambio de preguntas y respuestas donde el investigador debe tener la habilidad de fomentar respuestas extensas, fluidas y variadas en su contenido. En la entrevista a profundidad el investigador puede centrarse en la descripción extensa que hace el participante sobre el aprendizaje de acontecimientos y actividades que no es posible observar directamente. Entonces, la entrevista permite conocer de manera extensa los diversos escenarios, situaciones o personas involucradas con el tema de interés de la investigación que se realiza.

Además de lo planteado en el párrafo anterior, Robles (2011) señala que la entrevista a profundidad nos brinda la oportunidad de adentrarnos en la vida del participante al permitirnos conocer y comprender sus gustos, miedos, satisfacciones, angustias, alegrías y cualquier condición que le sea relevante o significativa, con lo cual se reconstruye de manera minuciosa su experiencia. Esto, en la presente investigación, nos brindará la posibilidad de

conocer y analizar cuál es la percepción de autoeficacia de los estudiantes de un modelo a distancia y como la interacción en la red social *Facebook* tiene una relación con los componentes de la autoeficacia y la forma en que resuelven problemas propios de su formación académica. Esto derivado de que esta red social es un escenario virtual en que se suscitan diversas posibilidades de interacción vinculadas en mayor o menor medida con su vida académica.

Una vez que se ha recopilado la información que se considera suficiente, se transcribe y organiza para poder iniciar el análisis, siendo el primer paso por seguir la codificación (Álvarez-Gayou, 2012). Esto requiere generar y asignar categorías a los comentarios, ideas, ejemplos y experiencias descritas por los participantes en relación con los conceptos teóricos que se pretendía explorar en la entrevista y que guían los objetivos de la investigación.

En la presente investigación nos apoyamos en el análisis de contenido para la interpretación de la información recopilada. Esto debido a que representa una técnica para analizar textos (transcripción de entrevistas, discursos, protocolos de observación, documentos, videos, entre otros), brindando la posibilidad de explicar de manera sistemática el contenido de los mensajes (Andréu, 2018). Además, es importante considerar lo planteado por González-Rey (2000, p. 52): “Lo importante no es lo que el sujeto dice, sino cómo lo dice” por lo que no sólo se debe recuperar la información textual descrita por los participantes en una entrevista o al aplicarles un instrumento, sino analizar el contexto y condiciones en las que se presenta la información recopilada.

Sobre el análisis de contenido, Fernández (2002) puntualiza que nos permite determinar el estado psicológico de las personas o los grupos, descubriendo sus estilos de comunicación, identificando sus características, así como describir tendencias y describir semejanzas y diferencias entre las experiencias de los participantes de una investigación con relación a nuestro objeto de estudio. Esto a partir de la identificación de las unidades de análisis, es decir de los segmentos del discurso que nos interesa investigar y que serán expresados y desglosados en categorías y subcategorías.

Una de las investigaciones recientes que ha hecho uso del análisis de contenido para estudiar la interacción en *Facebook* es la realizada por Túñez y Sixto (2011), quienes analizaron la participación de los diputados españoles en la red social en cuestión en términos de frecuencias de actualización, contenidos, recursos utilizados y tipo de información

difundida. Esta mediante el uso del análisis de contenido pudo dar cuenta de las características de la comunicación, la interacción entre usuarios y las principales temáticas relacionadas con los contenidos publicados en la red social.

Otro ejemplo es la investigación realizada por Páramo (2011), en la cual se usó el análisis de contenido para identificar los factores de riesgo y factores de protección en la etapa adolescente, tras haber integrado grupos de discusión con adolescentes, padres, profesores y psicólogos. El análisis de contenido les brindó la posibilidad de identificar categorías afines entre los distintos grupos relacionadas con aquello que era percibido como un factor de riesgo o de protección con respecto a la presencia de problemas como las adicciones o los trastornos de la conducta alimentaria entre otros.

Sobre la interacción que los estudiantes realizan en ecosistemas digitales podemos mencionar la investigación de Cabalín (2014) quien estudió el uso de *Facebook* durante el movimiento estudiantil chileno en 2011, analizando las publicaciones e interacción en la página de *Facebook* de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (FECH). En su investigación empleó el análisis de contenido y se centró en el uso de *Facebook* dado que fue la principal red social por internet usada para convocar los movimientos de protesta, así como para resaltar los éxitos del movimiento y transmitir mensajes contra sus adversarios. En esta investigación el uso del análisis de contenido permitió identificar las categorías relativas a 552 entradas realizadas durante el mes en que se llevó a cabo el estudio, logrando describir, explicar, detallar y resumir el contenido publicado y los comentarios generados.

Con base a lo planteado en este documento la presente investigación se planteó los siguientes objetivos:

Objetivo general:

- Analizar la autoeficacia que logran los estudiantes de una licenciatura en psicología en su modalidad a distancia mediante el uso de los ecosistemas digitales en la interacción con sus pares.

Objetivos específicos:

- Analizar el perfil de los estudiantes que cursan los últimos semestres de la licenciatura en psicología del SUAyED de la FES Iztacala

□ Conocer la percepción de dominio y los usos académicos de *Facebook* por los estudiantes que cursan los últimos semestres de la licenciatura en psicología del SUAyED de la FES Iztacala

□ Analizar los logros de ejecución asociados a las actividades académicas de estudiantes de la licenciatura en psicología del SUAyED de la FES Iztacala y los significados asociados a la interacción con sus pares en ecosistemas digitales

□ Analizar las experiencias de aprendizaje vicario asociadas a las actividades académicas de estudiantes de la licenciatura en psicología del SUAyED de la FES Iztacala y los significados asociados a la interacción con sus pares en ecosistemas digitales

□ Analizar las experiencias de persuasión verbal asociadas a las actividades académicas en estudiantes de la licenciatura en psicología del SUAyED de la FES Iztacala y los significados asociados a la interacción con sus pares en ecosistemas digitales

□ Analizar los estados de activación emocional asociados a las actividades académicas en estudiantes de la licenciatura en psicología del SUAyED de la FES Iztacala y los significados asociados a la interacción con sus pares en ecosistemas digitales

Cumplir estos objetivos nos permitirá responder las siguientes preguntas:

¿Cuál es el perfil de los estudiantes que cursan los últimos semestres de la licenciatura en psicología del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAyED) de la FES Iztacala?

¿Cuál es la percepción de dominio y los usos académicos que hacen de *Facebook* los estudiantes que cursan los últimos semestres de la licenciatura en psicología del SUAyED de la FES Iztacala?

¿Cuál es la percepción de autoeficacia que tienen los estudiantes de licenciatura en psicología del SUAyED de la FES Iztacala y qué efecto tiene sobre sus componentes la interacción que establecen con sus pares en ecosistemas digitales?

¿Qué papel juegan los postulados de la teoría del aprendizaje social, particularmente los relacionados con la autoeficacia y los modelos tanto simbólicos como plásticos, en la educación a distancia y la interacción mediada por TIC?

Capítulo 6 Metodología

En la presente investigación se llevaron a cabo dos estudios. El objetivo del primero fue describir el perfil de los estudiantes de Psicología del SUAyED de la UNAM que se encontraban cursando módulos de alguno de los tres últimos semestres de su plan de estudios, considerando además de las variables demográficas, el tiempo que dedican semanalmente a sus actividades escolares, laborales y domésticas además del tiempo que hacen uso de *Facebook* y las actividades que llevan a cabo en este ecosistema digital. Así como la percepción que tienen de su dominio de esta red social. Este primer estudio permitió identificar qué tipo de perfil específico presentan los estudiantes de Psicología SUAyED que logran ir avanzando de manera eficiente a lo largo de su formación en apego a los criterios que establece el plan de estudios, considerando aspectos demográficos, tiempo dedicado a actividades académicas, familiares y laborales, usos que le dan a *Facebook*, tiempo dedicado al uso de esta red social y su percepción de dominio. Lo cual brindó la posibilidad de identificar a los participantes potenciales para el segundo estudio.

El segundo estudio tuvo por objetivo explorar, describir y analizar las experiencias de los estudiantes, desde que iniciaron sus estudios hasta la fecha en que se llevó a cabo la investigación, considerando los componentes que integran e influyen sobre la autoeficacia: Logros de ejecución, aprendizaje vicario, persuasión verbal y estados emocionales, considerando la presencia de estos componentes en la interacción que las participantes tenían en los ecosistemas digitales (principalmente en *Facebook*).

A continuación, describiremos los aspectos metodológicos de cada uno de estos estudios.

Estudio 1:

Participantes: La invitación a participar en el estudio se hizo llegar por correo a 592 alumnos de ambos sexos (174 hombres y 418 mujeres), 184 en séptimo semestre, 241 en octavo semestre y 167 en noveno semestre. 466 residentes del área metropolitana y 126 del interior de la República Mexicana. Se consideraron únicamente a estudiantes de séptimo, octavo y noveno semestre de la licenciatura al ser quienes cuentan con una mayor experiencia como estudiantes a distancia, de interacción con los medios digitales y a quienes se puede considerar eficientes dado el avance en su formación profesional.

Instrumento: Se empleó un formulario de *Google* que es una herramienta abierta que permite construir cuestionarios y encuestas en línea. La encuesta creada para el presente estudio estaba conformada por 22 ítems y permitió recabar información sobre los estudiantes inscritos en los últimos tres semestres del programa en cuestión (séptimo, octavo y noveno) en torno a los siguientes aspectos: sexo, edad, lugar de residencia, semestre, promedio, estados civil, generación de ingreso, número de hijos, edades de los hijos, ocupación, horas dedicadas a actividades escolares, horas de dedicadas a actividades del hogar y horas dedicadas a actividades laborales.

Sobre el uso de *Facebook* se consideraron las preguntas relativas al tipo de actividades en que lo usan, cómo fue que lo empezaron a usar, cuántas veces al día ingresan, el tiempo que dedican a estar en este ecosistema digital, la percepción sobre su competencia asociada a su uso y los argumentos que fundamentan su opinión. La tabla que se presenta a continuación detalla el número de reactivos, el contenido que evaluó cada reactivo, su tipo y el tipo de respuesta que solicitaba.

Tabla 2
Variables sociodemográficas y relacionadas con el uso de Facebook consideradas en el estudio 1

Reactivo	Contenido del reactivo	Tipo de pregunta	Opciones de respuesta
1	Correo electrónico	Abierta	Texto
2	Correo electrónico alterno	Abierta	Texto
3	Sexo	Elección	Masculino/Femenino
4	Edad	Abierta	Numérica
5	Lugar de residencia	Abierta	Texto
6	Semestre que cursas	Elección	Séptimo/Octavo/Noveno
7	Campo de profundización	Elección	Psicología Clínica/ Psicología de la Salud/ Psicología Organizacional/ Psicología Educativa/ Necesidades Educativas Especiales
8	Promedio	Abierta	Numérica
9	Generación	Abierta	Numérica
10	Estado civil	Elección	Soltero/Casado/Unión Libre/Viudo/Divorciado
11	Número de hijos	Abierta	Numérica
12	Edades de los hijos	Abierta	Numérica
13	Ocupación	Abierta	Texto
14	Actividades laborales	Abierta	Numérica, se recopiló información sobre el tiempo semanal dedicado a este tipo de actividades
15	Actividades académicas	Abierta	Numérica, se recopiló información sobre el tiempo semanal dedicado a este tipo de actividades
16	Actividades domésticas	Abierta	Numérica, se recopiló información sobre el tiempo semanal dedicado a este tipo de actividades
17	Uso de <i>Facebook</i>	Elección	Si/No
18	Actividades	Abierta	Texto, se recopiló información sobre el tipo de actividades que realizaban en <i>Facebook</i>
19	Inicio en <i>Facebook</i>	Abierta	Texto

Reactivo	Contenido del reactivo	Tipo de pregunta	Opciones de respuesta
20	Frecuencia de uso	Abierta	Numérica
21	Permanencia en <i>Facebook</i>	Abierta	Numérica
22	Competencia en <i>Facebook</i>	Abierta	Texto
23	Argumentos sobre su competencia	Abierta	Texto

El incluir en nuestro instrumento estas variables brindó la posibilidad de describir cuantitativamente el perfil que presentan los estudiantes de los últimos semestres (séptimo a noveno) de la licenciatura en psicología, considerando el tiempo que dedican a actividades ajenas a lo escolar, como es el caso de las actividades domésticas y laborales, además del uso de *Facebook* (tiempo de conexión a la red social y actividades realizadas); el uso de *Facebook* fue explorado cuantitativa y cualitativamente al considerar en las preguntas abiertas las actividades que realizan, cómo fue que empezaron a usar esta red social, su percepción de competencia al usar este ecosistema digital y los argumentos que fundamentan su percepción.

Se consideró que cada uno de estos aspectos eran fundamentales para analizar los usos y significados asociados a las distintas herramientas con las que cuentan los ecosistemas digitales en que interactúan los estudiantes de una Licenciatura en Psicología del SUAyED y poder contrastar la experiencia de sus estudiantes con lo reportado en investigaciones sobre el tema realizadas en otros países con estudiantes del mismo nivel que nuestra población de interés.

Procedimiento:

Se estableció comunicación con la coordinación de la Licenciatura en Psicología SUAyED para describir las características y objetivos del estudio. Se nos apoyó para la difusión del enlace del formulario de *Google*, para que los alumnos inscritos de séptimo a noveno semestre contestaran de forma voluntaria la encuesta.

Finalmente, la invitación para participar en el estudio se envió por correo, se enviaron dos recordatorios con una semana de diferencia con relación al primer correo que se envió a aquellos alumnos que aún no contestaban la encuesta.

Estudio 2:

Después de analizar los datos recopilados mediante la encuesta que se aplicó en línea, además de identificar y describir el perfil, los usos académicos de *Facebook* y la percepción de dominio de los estudiantes de Psicología del SUAyED, se identificó a los estudiantes menores de 35 años, que daban un uso académico y de comunicación a *Facebook* como candidatos para participar en la segunda etapa de la investigación que aquí se reporta. Se invitó a participar a 36 estudiantes (7 varones y 29 mujeres), siete de las cuales aceptaron ser entrevistadas, el mensaje que les fue enviado por correo electrónico y el consentimiento informado se presenta en el anexo 1.

La entrevista se orientó a explorar los componentes que integran e influyen sobre la autoeficacia: Logros de ejecución, Aprendizaje Vicario, Persuasión verbal y estados emocionales. Todos estos componentes se relacionaron con sus actividades académicas y la interacción con sus pares en ecosistemas digitales.

De tal modo este estudio se orientó a describir y analizar las experiencias que las participantes han acumulado desde el inicio de sus estudios de licenciatura relacionadas con sus logros de ejecución.

Participantes: En esta etapa de la investigación participaron siete estudiantes de sexo femenino con una edad entre los 23 y los 34 años, con una edad promedio de 28.8 años, inscritas de séptimo a noveno semestre, pertenecientes a las generaciones 2012 a 2015, todas ellas alumnas regulares y de distinto estado civil. La información básica de cada entrevistada se encuentra en la siguiente tabla.

Tabla 3

Datos generales de los participantes del estudio 2

Participante	Edad	Estado Civil	Semestre	Campo	Generación	Residencia	Hijos	Promedio
Julia	22	Soltera	Séptimo	Clínica	2015	Tlaxcala	0	9.33
María	23	Soltera	Séptimo	Clínica	2015	Quintana Roo	0	8.27
Laura	28	Soltera	Octavo	Salud	2014	Tlaxcala	0	8.9
Cynthia	29	Casada	Séptimo	Clínica	2015	Colima	2	9.08
Karina	32	Unión libre	Noveno	NEE	2014	Estado de México	2	8.54
Lorena	34	Casada	Noveno	Clínica	2014	Estado de México	0	9.2
Martha	34	Casada	Noveno	Clínica	2012	Estado de México	0	8.9

Las estudiantes participantes y sus experiencias se consideró que dan cuenta puntual de lo que vive la población del SUAyED en función del género prevalente, localidad en que reside la mayoría de sus estudiantes y de los campos de profundización; esta información se presentó con detalle en el capítulo anterior el cual tuvo por objetivo describir el perfil de los estudiantes de Psicología del SUAyED de la UNAM que cursan algún módulo de los tres últimos semestres de la licenciatura, al igual que el uso académico que hacían de *Facebook* y su percepción de dominio de esta red social.

Instrumento: Se usó un formato de entrevista semiestructurada con cuatro ejes: Logros de ejecución, aprendizaje vicario mediante el uso de *Facebook*, persuasión verbal y los estados emocionales.

A continuación, presentamos la definición de cada una de estas categorías y las subcategorías que las integran.

Categoría 1: Logros de ejecución

Definición: Interpretación de las experiencias pasadas relacionadas con actividades académicas (ya sea de carácter teórico, metodológico o aplicado). Considera a su vez la evaluación de experiencias de éxito o fracaso y su efecto sobre las premisas que se establecen sobre el desempeño en el futuro en los estudiantes.

Subcategorías:

Expectativas: Representan las apreciaciones subjetivas referentes a la probabilidad de que un comportamiento tenga o no una consecuencia en particular.

Metas: Aluden a los resultados que los individuos esperan conseguir como consecuencia a la ejecución de una serie de actividades o comportamientos.

Planeación: Hace referencia al conjunto de acciones que permiten establecer la secuencia en la cual se desarrollarán una serie de actividades con la finalidad de conseguir un resultado previsto.

Persistencia: Refiere a un estilo de comportamiento en el cual los sujetos mantienen un comportamiento de manera sostenida, aunque no se reciba de manera inmediata, se postergue una consecuencia favorable prevista o se incrementen los criterios de exigencia relacionados con una tarea.

Hábitos: Comportamientos que se presentan de manera consistente como parte de los patrones de comportamiento o estilos de interacción de los sujetos.

Experiencias académicas evaluadas como éxitos o fracasos: Episodios de la historia de interacción de los sujetos en las cuales han obtenido una consecuencia completamente positiva o negativa.

Categoría 2: Aprendizaje Vicario mediante el uso de *Facebook*

Definición: Integración de nuevas formas de comportamiento a partir de la información que brinda otro individuo que realizó una ejecución exitosa o con mayor pericia (modelo simbólico o plástico). Tal modelo expone o guía a quien presenta una menor pericia en una actividad a partir de un producto que se toma como referencia o ejemplo (modelo plástico) o el seguimiento de instrucciones mediadas por un ecosistema digital. Un modelo plástico es aquel que se presenta en productos de índole cultural en cualquier forma audiovisual (imágenes, objetos o referencias) mediante los cuales se transmiten indicaciones que permiten desarrollar una tarea u obtener un resultado en función de criterios específicos.

Subcategorías:

Comunicación entre pares: Interacción entre pares que tiene por objetivo intercambiar información relacionada con las actividades escolares, profesionales o de corte académico administrativo.

Imitación: Reproducción de la forma en que se los pares que se perciben como eficientes o exitosos desarrollan las actividades académicas o se resuelven problemas relacionadas con las actividades y formación profesional.

Modelado simbólico: Presentación mediante instrucciones orales, escritas o gráficas de los pasos a seguir para resolver un problema relacionado con la formación profesional. Descripción por escrito de los criterios de ejecución a los que debe ajustarse una actividad académica o profesional.

Modelado plástico: Presentación en algún formato multimedia, regularmente vídeo instrucciones orales o escritas de los pasos a seguir para resolver un problema relacionado con la formación profesional. Descripción por escrito de los criterios de ejecución a los que debe ajustarse una actividad académica o profesional.

Categoría 3: Persuasión verbal

Definición: Conjunto de comentarios referentes a nuestro desempeño que recibimos de quienes nos observan o a quienes contactamos para solicitar apoyo, y que pueden tener un efecto favorable sobre las creencias de autoeficacia.

Subcategorías:

Recomendaciones o sugerencias: Comentarios de los pares que mediante los cuales se invita a realizar ajustes a los comportamientos de los sujetos o a las actividades que realizan con el objetivo de obtener un mejor resultado.

Evaluación: Juicios referentes a la calidad que perciben los pares en las actividades que les comparten sus compañeros. Comentarios relacionados con el ajuste de una actividad a los criterios que establece un docente.

Categoría 4: Estados de activación emocional

Definición: Conjunto de respuestas emocionales o fisiológicas que se experimentan y afectan de manera positiva o negativa la ejecución de actividades de orden escolar desarrolladas por un individuo.

Subcategorías:

Frustración: Estado emocional negativo que se experimenta cuando el sujeto a pesar de cumplir con los criterios de ejecución que establece una actividad no al no recibe las consecuencias positivas esperadas.

Motivación: Estado emocional resultado de la interacción de condiciones personales o situacionales que facilitan o interfieren con la ejecución de una tarea o actividad.

Ansiedad: Estado emocional displacentero vinculado a interpretaciones negativas, en el cual el sujeto enfrenta una experiencia desagradable como consecuencia de la exposición a situaciones o estímulos que son valorados como una amenaza.

Fatiga: Estado emocional que en el cual el sujeto experimenta un déficit de energía, una sensación de cansancio pronunciado o una escasa disposición a realizar sus actividades cotidianas.

Estrés: Estado de emocional caracterizado por la presencia de tensión derivada de la carga de actividades que debe enfrentar el sujeto, así como de la valoración que se hace de tal situación.

Las preguntas que fueron consideradas para llevar a cabo la entrevista se pueden consultar en el anexo 2. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de una hora con quince minutos, en donde se logró obtener información específica sobre la trayectoria escolar de los estudiantes, así como sobre el uso de ecosistemas digitales para la interacción con sus compañeros y el cumplimiento de sus actividades académicas.

Procedimiento:

Se contactó a los candidatos mediante un correo electrónico en el que se les invitaba a ser entrevistados para conocer su trayectoria académica obteniendo información sobre su autoeficacia, además de conocer cuáles eran los usos académicos que daban a *Facebook* y la interacción que tenían con sus pares en este ecosistema digital. En el correo se describía el objetivo de la entrevista: explorar la autoeficacia de los estudiantes de Psicología en su modalidad a distancia y el uso que hacían de las herramientas con las que cuentan los ecosistemas digitales. Se detalló la duración aproximada que tendría la entrevista (90 minutos) y que se desarrollaría a distancia, puntualizando que la participación sería voluntaria y que se grabarían las entrevistas para su análisis posterior, dando un trato completamente profesional y confidencial en todo momento. En el correo se adjuntó el consentimiento informado para esta etapa de la investigación (Anexo 1), todas las participantes que aceptaron participar y devolvieron el consentimiento informado con sus datos.

Cuando el participante contestó el correo y manifestó su interés por participar en el estudio se acordó fecha y hora para la entrevista. Las entrevistas se llevaron a cabo haciendo uso de la herramienta de videollamada por *Skype* (cinco entrevistas) y *HangOut* (dos entrevistas). Para la grabación de las entrevistas se usó la herramienta de *QuickTime* que forma parte de las herramientas del sistema operativo *IOS* para grabar pantalla. La duración de las entrevistas fue en promedio de una hora con quince minutos.

Al cierre de las entrevistas, se pidió a las participantes que le hicieran llegar al investigador por correo electrónico evidencias gráficas (impresiones de pantalla) de la interacción con sus pares con fines académicos en los ecosistemas digitales (*Facebook*, *WhatsApp* o *Instagram*) que dieran cuenta de solicitudes de ayuda para resolver algún problema académico, recomendaciones u opiniones de sus pares relacionadas con sus actividades académicas, así como comentarios o publicaciones relacionadas con la expresión emociones relacionadas con sus problemas y resultados académicos, entre otras.

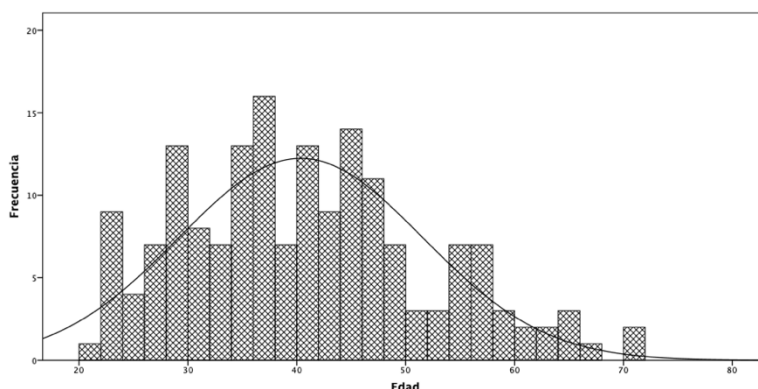
Las entrevistas se transcribieron, invirtiendo entre 24 y 36 horas por entrevista. Una vez concluida la transcripción se procedió al análisis de cada una de las categorías y subcategorías descritas anteriormente.

Capítulo 7 Estudio 1: Perfil del estudiante de Psicología a Distancia del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia

El presente capítulo presenta los hallazgos del primer estudio y tiene por objetivo describir el perfil de los estudiantes de Psicología del SUAyED de la UNAM que al momento de llevar a cabo el estudio se encontraban cursando módulos de alguno de los tres últimos semestres de su plan de estudios. Se incluyó en ese análisis las variables demográficas, el tiempo que dedican semanalmente a sus actividades escolares, laborales y domésticas.

Al analizar los valores reportados, las edades que se encuentran entre el percentil 25 y 75, corresponden a un rango de edad entre los 32 y los 47 años, únicamente el 10% de los participantes presenta una edad igual o menor a los 26 años.

Figura 3
Edad de los participantes



Nota. Presenta el histograma de frecuencia de la edad de los participantes

De tal modo, el grueso de los estudiantes son adultos, sólo el 10% de los participantes presenta una edad igual o menor a los 26 años. Estos datos nos permiten afirmar que la mayoría de los estudiantes de la Licenciatura en Psicología del SUAyED presentan un perfil y necesidades diferentes no sólo en términos pedagógicos sino sociales, familiares y laborales en comparación con los alumnos que cursan sus estudios superiores en el sistema escolarizado que, en su mayoría, son jóvenes que no rebasan los 25 años (UNAM, 2023).

Si dividimos a las personas en general en función de la edad, de las etapas de desarrollo, podemos plantear ubicaciones como las siguientes: niños y adolescentes (1 a 18 años), jóvenes (14 a 26 años), adultos (de 27 a 59 años) y adultos mayores (mayores de 60 años), encontramos que la mayoría de los estudiantes son adultos (83.7%) jóvenes (10.5%) y finalmente los adultos mayores con un 5.8%. A partir de esta conformación etaria se comprueba que los estudios a distancia ofrecen la oportunidad de continuar con su formación

profesional a quienes por alguna razón la dejaron trunca o no la iniciaron en su juventud, principalmente quienes tienen menos de 45 años (65.7%) y se encuentran en búsqueda de mejoras en el ámbito laboral.

Continuando con el análisis de la información recopilada, sobre el lugar de residencia encontramos que se sitúan en distintos estados de la República Mexicana predominando la Ciudad de México y el Estado de México que concentran al 60.8% de los participantes, seguidos de los estados de Oaxaca (7.6%), Tlaxcala (5.3) y Puebla (4.7). De tal modo que, aunque se observa una presencia a nivel nacional e incluso en el extranjero (un participante reportó residir en España) los estudiantes se concentran en el área metropolitana.

Tabla 4
Frecuencias y porcentajes de residencia de los participantes

Lugar de residencia	Número de participantes	Porcentaje
Aguascalientes	1	0.6
Baja California Norte	3	1.7
Baja California Sur	1	0.6
Ciudad de México	41	23.8
Colima	1	0.6
Estado de México	63	36.6
Guanajuato	7	4.1
Hidalgo	6	3.5
Jalisco	5	2.9
Michoacán	2	1.2
Morelos	1	0.6
Nuevo León	1	0.6
Oaxaca	13	7.6
Puebla	8	4.7
Querétaro	2	1.2
Quintana Roo	1	0.6
San Luis Potosí	1	0.6
Tamaulipas	1	0.6
Tlaxcala	9	5.2
Veracruz	3	1.7
Yucatán	1	0.6
España	1	0.6
Total	172	100.0

Estos datos coinciden con lo señalado por Contreras y Méndez (2015) al referir que la oferta educativa a distancia es una alternativa de formación profesional para habitantes de toda la República que no tienen la posibilidad de acceder a las opciones presenciales. Sin embargo, resulta interesante el predominio de los estudiantes del área metropolitana de la Ciudad de México, y aunque el objetivo de la oferta educativa a distancia dentro de la UNAM es llevar la educación superior a cada rincón del país que cuente con un nodo de conexión a

la red (Díaz y Canales, 2011) a la fecha no se ha cumplido y podemos afirmar que esto se debe a la conectividad limitada que existe en nuestro país (Selectra, 2023).

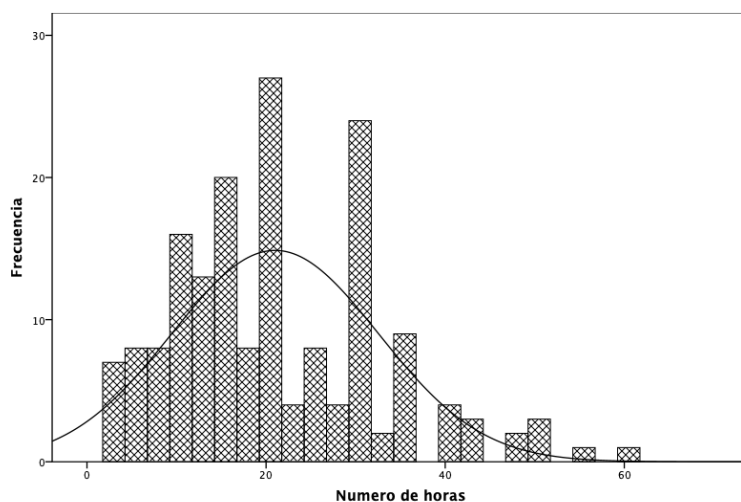
Aquí conviene recuperar lo que señala García (2017), pues considera que los sistemas de educación a distancia son incluyentes en la medida en que dan cobertura educativa en diversas latitudes y a personas de diversas edades que en otras modalidades no contarían con el tiempo o los recursos que se requieren para transportarse y cursar estudios en una modalidad presencial. De igual manera, la flexibilidad en los tiempos les permite ajustar sus responsabilidades y ubicar un tiempo particular para llevar a cabo sus actividades escolares.

Al analizar el promedio de calificaciones de los participantes encontramos una media de 8.7, con una desviación estándar de .5, siendo el promedio que predomina 8. Con base en estos valores podemos afirmar que existe una buena ejecución académica en la mayoría de los estudiantes que participaron. Sin embargo, convendría reflexionar si ese promedio corresponde al aprendizaje del alumno y la incorporación de las competencias teóricas, metodológicas y aplicadas que requiere la profesión o si es reflejo de los criterios en la evaluación de las distintas actividades académicas por parte de los tutores. También sería importante analizar el ritmo o velocidad de avance de los alumnos, considerando el promedio de materias que inscriben y aprueban semestralmente, porque es probable que ese rendimiento se deba a que cursan una carga menor de materias dadas las diferentes responsabilidades que tienen que atender.

Esta reflexión deriva de los resultados que presenta en la figura 2 que detalla el número de horas dedicadas a las actividades escolares, pues se observa que la mayoría de los estudiantes dedica alrededor de 20 horas semanales, aquí resulta importante considerar que por el perfil con el que cuentan los estudiantes a distancia cuentan con limitaciones diversas que les permitan dedicarse de tiempo completo a sus estudios. Ahora bien, dedicar 20 horas semanales puede deberse a que, de acuerdo con lo que establece el artículo 7 del reglamento del Estatuto del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia, donde se precisa que los estudiantes de los Sistemas Abiertos y a Distancia cuentan con el doble de tiempo de lo establecido en el plan de estudios para concluir su licenciatura.

Figura 4

Horas dedicadas a actividades académicas



Sobre el tiempo que dedican semanalmente a sus actividades académicas se encontró que el rango va de tres hasta sesenta horas a la semana, siendo el valor que obtuvo una mayor frecuencia fue treinta horas (14%), seguido de veinte horas (12.8%), quince horas (9.9%) y finalmente diez horas (8.7%). En promedio se dedican semanalmente 21 horas a las actividades académicas con una desviación estándar de 11.53.

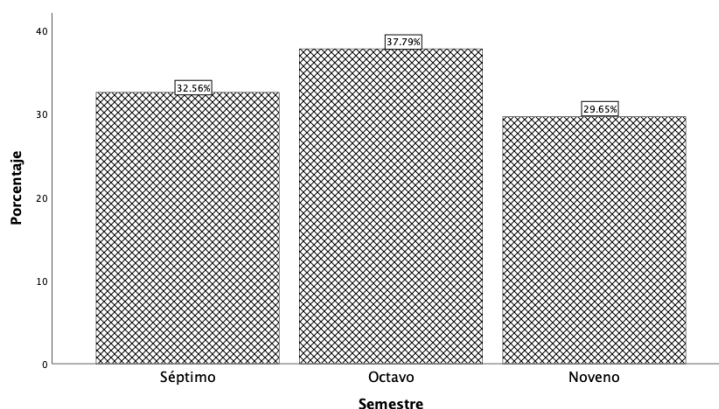
Hay que recordar que un alumno en sistema presencial cada día dedica las horas clase que toma, más las que emplea extra-clase para cumplir con las actividades académicas que le asignan. Habrá que preguntarse qué tanto 21 horas a la semana permiten que los estudiantes en modalidad en línea logren cubrir de manera óptima los aprendizajes necesarios. Evidentemente, se trata de una población que, en su mayoría, realiza otras actividades, ya que los estudios universitarios no están en primer plano, aunque sí se desee avanzar en ellos.

Los hallazgos relativos a las horas dedicadas por los estudiantes a actividades académicas, laborales y del hogar, ratifican lo señalado por Silva (2016a) quien afirma que los estudiantes de SUAyED se caracterizan por combinar los estudios con otras responsabilidades de la vida adulta, como son la atención a una familia o cumplir con las responsabilidades de un trabajo.

Por otro lado, la distribución por semestre fue la siguiente: 56 alumnos de séptimo (32.6%), 65 de octavo (37.8%) y 51 de noveno (29.7%), lo cual nos brinda la posibilidad de afirmar que la muestra que participó en este primer estudio es representativa de la población objetivo.

Figura 5

Semestre de los participantes



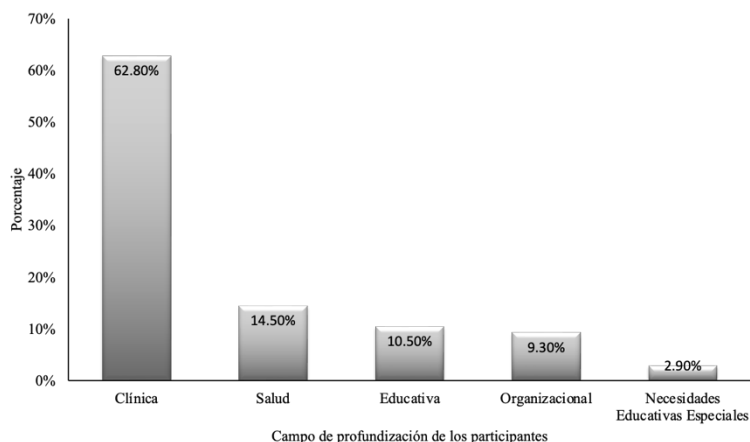
Nota. Gráfica de barras que describe el porcentaje de participantes por semestre que cursan.

Los alumnos de la Licenciatura en Psicología del SUAyED cursan en los primeros cuatro semestres asignaturas que les brindan los principales contenidos teóricos, metodológicos y relacionados con la evaluación. Al ingresar al quinto semestre eligen un campo de ejercicio profesional de especialización, para lo cual cursan tres materias que les brindan elementos teóricos, metodológicos y aplicados; además, cursan materias que contemplan esos mismos elementos, pero enfocadas a otros campos de ejercicio profesional. Los campos de ejercicio profesional que pueden elegir los alumnos son: Psicología Clínica, Psicología de la Salud, Psicología Educativa y del Desarrollo, Necesidades Educativas Especiales y Psicología Organizacional.

Sobre el campo de profundización en que se encuentran inscritos los alumnos que contestaron la encuesta *online* encontramos los siguientes resultados: 108 alumnos pertenecían al campo de profundización de procesos clínicos (62.8%), 25 cursan a procesos en psicología de la salud (14.5%), 18 a procesos educativos y del desarrollo (10.5%), 16 a procesos organizacionales (9.3%) y 5 al campo de necesidades educativas especiales (2.9%).

Figura 6

Campo de profundización



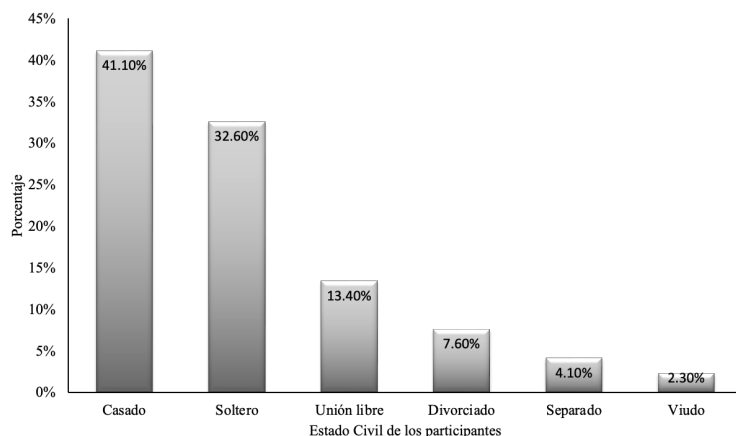
Nota. Gráfica de barras que presenta el porcentaje de participantes por campo de profundización elegido por los participantes.

A partir de estos datos podemos señalar que el campo clínico sigue siendo el de mayor interés en los estudiantes de Psicología, aunque convendría comprobar si la formación que reciben les brinda la posibilidad de adquirir las competencias que demanda el ejercicio profesional en este ámbito, para su futuro ejercicio profesional. Sin embargo, para dar respuesta a esta inquietud se tendrían que analizar diversas evidencias relacionadas con el aprendizaje y formación de los alumnos, entre estas, por ejemplo, la información del seguimiento a egresados con la que cuenta la Coordinación de Educación a Distancia.

Es viable afirmar que en los estudiantes a distancia a pesar de las diferencias generacionales y geográficas la asociación entre estudiar psicología y el ejercicio clínico como campo principal de acción es fuerte, mientras que el resto de los campos de profesionalización a pesar de su importancia social no cuentan con el mismo interés.

Con relación al estado civil de los participantes encontramos la siguiente distribución el 40.1% casados, el 32.6% solteros, el 13.4% viven en unión libre, el 7.6% son divorciados, 4.1% separados y el 2.3% viudos.

Figura 7
Estado civil



Nota. Gráfica de barras que presenta el estado civil de los participantes expresado en porcentaje.

Sobre la conformación familiar observamos que el 35.5% de los participantes no tiene hijos, el 30.2% tiene dos hijos, el 16.3% un hijo, el 13.4% tres hijos, el 3.5% mencionó tener cuatro hijos y en la misma proporción .6% se encuentran aquellos que tienen cinco o seis hijos. Las edades de los hijos en encuentran desde unos meses de nacidos hasta los 51 años.

Tabla 5
Frecuencia y porcentaje del número de hijos

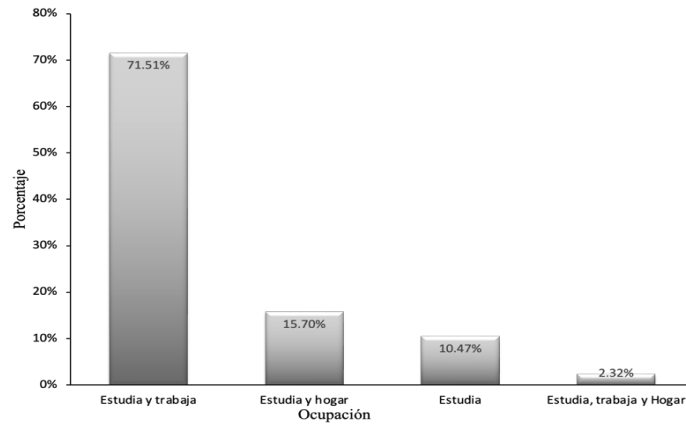
Número de hijos	Frecuencia	Porcentaje
0	61	35.5
1	28	16.3
2	52	30.2
3	23	13.4
4	6	3.5
5	1	.6
6	1	.6

De tal modo, se identifica con precisión que la mayoría de los estudiantes tienen hijos de distintas edades, lo cual a su vez comprueba lo descrito por Silva (2016^a) y Contreras y Méndez (2015) sobre la diversidad en el perfil de los estudiantes y que conlleva que ser madres/padres de familia juega un papel central de sus vidas que tienen que combinar con sus estudios profesionales.

En torno a la ocupación de los participantes identificamos que sólo el 10.47% se dedica exclusivamente a sus estudios, el 71.51% estudia y trabaja, el 15.7% de dedica a sus estudios además de realizar actividades domésticas en su hogar y un porcentaje menor 2.32 se dedica a sus estudios, trabaja y cubre actividades domésticas. Estos datos los podemos observar en la siguiente figura.

Figura 8

Ocupación de los estudiantes de SUAyED encuestados

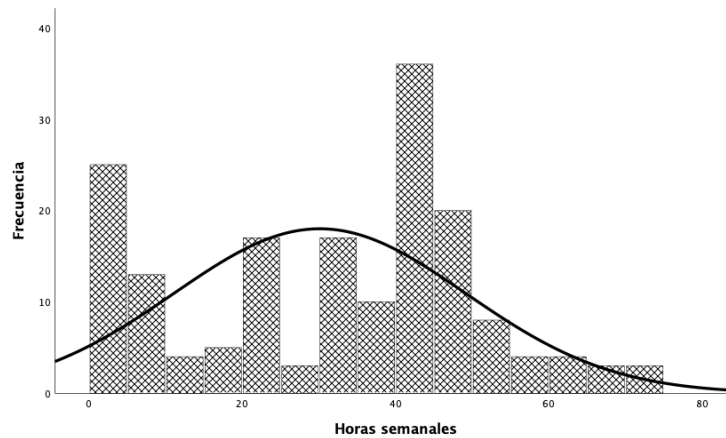


Aunque la educación a distancia es una alternativa para personas que, por su edad o condiciones familiares, cuentan con diversas ocupaciones puedan realizar sus estudios profesionales, también se observa la presencia de jóvenes que por alguna razón optaron por esta modalidad de estudios. Las modalidades a distancia se pueden considerar una alternativa de estudios incluyente en la medida en que se ajusta a diversas poblaciones.

Al analizar el número de horas que dedican los estudiantes de SUAyED a actividades laborales a lo largo de la semana, se identificó una considerable variación ya que observamos un rango de horas que va de dos a la semana hasta setenta y tres horas. El número promedio de horas que dedican a la semana a actividades laborales es 30.11, con una desviación estándar de 19.06, el rango de horas dedicadas a la semana sea de 11.05 a 49.17 (el 68.6% de los participantes) lo cual nos habla de una considerable variabilidad entre los estudiantes.

Figura 9

Actividades laborales



Esta notable diferencia en el tiempo dedicado a los estudios en gran medida se debe a la diversidad de perfiles que existen entre los estudiantes a distancia, pues como se señala en este capítulo muchos son padres o madres de familia y tienen entre sus responsabilidades la crianza de sus hijos, condición que incide sobre el tiempo que pueden dedicar a sus estudios. Esto coincide con lo señalado por Romero y Barberà (2013), quienes precisan que el estudiante a distancia ajusta su tiempo a las demandas institucionales, laborales, familiares e incluso de ocio para identificar los tiempos de calidad que les brinden la posibilidad de cumplir con los objetivos de aprendizaje.

Sin embargo, el tiempo que dedican a sus estudios no forzosamente tiene como consecuencia un buen desempeño, ya hemos dicho que se trata de un tiempo residual (estudiar en el transporte, a altas horas de la noche, después de atender las responsabilidades familiares, etcétera) y no se tienen los mismos resultados que cuando los estudiantes se encuentran en mejores condiciones para llevar a cabo sus actividades académicas.

A lo largo del presente capítulo se pudo observar la considerable variabilidad que existe entre los estudiantes con relación a las actividades laborales que llevan a cabo y que inciden, a su vez, sobre el número de horas que tienen posibilidad de dedicar a actividades académicas relacionadas con sus estudios profesionales. Ahora bien, en la literatura se hace referencia a la importancia que tienen las herramientas digitales en las actividades académicas de los estudiantes a distancia (Peñalosa, 2013; Cepeda, 2013; Aranda, et al., 2019) y el papel que juegan las redes sociales por internet en la interacción que tienen entre sí los estudiantes de esta modalidad (Valenzuela, 2013; González, Lleixà y Espuny, 2016; Castro y González-Palta, 2016). A partir de lo anterior, el siguiente capítulo se enfoca en describir los usos y la percepción de dominio que los estudiantes a distancia tienen sobre *Facebook* pues se reporta que es la red social más usada (González y Delgado, 2015).

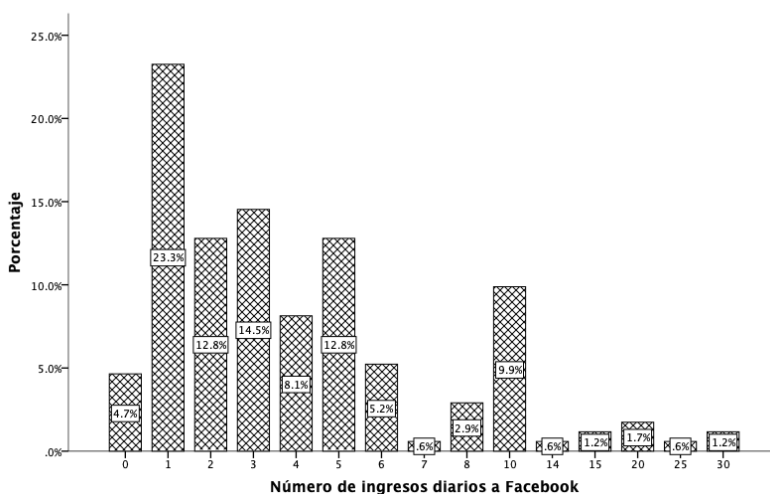
Usos y percepción del dominio de *Facebook* en estudiantes en Psicología del SUAyED que cursan los últimos semestres de la carrera

Como se mencionó anteriormente, los estudiantes de nivel superior usan las redes sociales para interactuar con sus pares con diversas intenciones, tales como charlar sobre lo sucedido en las clases, compartir materiales de consulta, consultar opiniones, o simplemente actividades de ocio; siendo la más usada *Facebook* gracias a las diversas herramientas y posibilidades que brinda esta red social (Gómez y López, 2010; Llorens y Capdeferro, 2011; García, et al., 2014; González y Delgado, 2015). El presente capítulo tiene por objetivo describir el tiempo que hacen uso de *Facebook* y las actividades que llevan a cabo en este ecosistema digital, así como la percepción que tienen del dominio de este. Este capítulo continúa analizando los resultados del estudio 1.

Al analizar el tiempo que invierten diariamente los estudiantes de Psicología del SUAyED que participaron en el estudio para estar en *Facebook* encontramos que es poco más de una hora en promedio (64.58 minutos). Este dato presenta una desviación estándar de 68.32 minutos, siendo el número mínimo de horas que se dedican a la red social en cuestión un minuto y el máximo 540 minutos (nueve horas). Se observó una considerable variación en el tiempo que los participantes de la encuesta dedican al uso de *Facebook*, ya que existen quienes no hacen uso de esta red social (3.5%) hasta quienes dedican tres o más horas (7.6%). El tiempo de uso promedio es de sesenta y siete minutos, la mayoría de los participantes hacen uso de *Facebook* entre veinticinco minutos y hora y media (percentiles 25 y 75). Por otro lado, los estudiantes reportan que al día ingresan a *Facebook* de una a treinta veces, el 76.2% ingresa entre una y cinco veces (una vez 23.3%, dos veces 12.8%, tres veces 14.5%, cuatro veces 8.1% y cinco veces 12.8%). Lo anterior nos permite afirmar que hay estudiantes que hacen un uso recurrente de esta red social, y concordamos con González y Delgado (2015) quienes precisan que al ser *Facebook* la red social más popular y con más herramientas es usada de forma recurrente por los jóvenes estudiantes para interactuar con sus compañeros.

Figura 10

Ingresos a Facebook



Al analizar las respuestas dadas al reactivo que exploró cómo fue que los estudiantes empezaron a usar *Facebook*, identificamos seis categorías en las que podemos agrupar sus respuestas:

- 1. Recomendación familiar:** En esta primera categoría se integran aquellos estudiantes que, por recomendación de algún familiar, ya sea hermanos, pareja, sobrinos o hijos, decidieron abrir su cuenta de *Facebook*. A continuación, presentamos algunas respuestas que ejemplifican las respuestas que se presentaron.

“Por mi esposo” (Femenino, 39 años, casado)

“Por mi hermana, para comunicarme más frecuentemente con ella que vive en otra ciudad”
(Femenino, 40 años, unión libre)

“Porque un sobrino me explicó su uso” (Femenino, 44 años, separado).

“Por iniciativa de mi hija” (Femenino, 47 años, casado).

En función de los argumentos que dieron los participantes, empezaron el uso de *Facebook* como una alternativa ante la necesidad de comunicación familiar y para participar conjuntamente en alguna actividad. Inclusive en algunos casos sus familiares se ofrecieron para brindarles apoyo en el uso de la herramienta para que mejorarán su comunicación.

2. Recomendación de amigos: En esta categoría se incluyen las respuestas que refieren a la sugerencia abierta de algún amigo o grupo de amigos. A continuación, presentamos varios ejemplos:

“Por recomendaciones de amigos” (Masculino, 23 años, soltero).

“Una amiga me lo recomendó para estar en contacto todo el día” (Femenino, 27 años, soltero).

“Por recomendación de amigos y para jugar” (Femenino, 29 años, casado).

“Por un amigo fanático de computación que me enseñó un juego de Facebook” (Femenino, 46 años, soltero).

En las respuestas de los participantes se menciona el papel de las relaciones de amistad para adentrarse en el uso de *Facebook*, en esos comentarios queda claro como el uso lúdico desplaza el mero uso con fines de comunicación.

3. Recomendación escolar: En esta categoría observamos el inicio del uso de *Facebook* vinculado a la vida académica de los estudiantes, ya que se identifica la relación de estudios en línea (bachillerato o licenciatura) con la apertura y uso de la cuenta de *Facebook*. Llama la atención que no hubo ningún caso masculino que hiciera referencia al uso de *Facebook* derivado de alguna recomendación o situación escolar:

“Porque en el Curso Propedéutico de la Licenciatura me solicitaron una cuenta para una actividad y, posteriormente, en el primer semestre fue el medio de contacto con los compañeros de un equipo” (Femenino, 29 años, soltero)

“Por la escuela preparatoria” (Femenino, 31 años, casado).

“Cuando ingresé a SUAyED me comentaron los mismos compañeros que abriera una cuenta para mantener el contacto y compartir información” (Femenino, 42 años, casado).

“Hice mi bachillerato en línea y era un requisito” (Femenino, 45 años, unión libre).

Resulta interesante identificar que varios de los estudiantes reportaron ingresar por primera vez a *Facebook* por una instrucción escolar, dado que era necesario para participar de una actividad académica. Algunos estudiantes reportaron que desde sus estudios de bachillerato algún docente les invitó a realizar alguna actividad en la red social, por lo cual tuvieron que abrir su cuenta, mientras que otros no reportan en la licenciatura. Abrir su cuenta en este ecosistema digital les permitió encontrar un nuevo espacio para intercambiar información, mantenerse en contacto con sus compañeros e incluso en ocasiones recibir recursos de apoyo para sus actividades escolares. De esta forma, este espacio no sólo es una aplicación que brinda oportunidades de interactuar con fines sociales y de ocio, sino que se convierte en un entorno lúdico.

4. Recomendación laboral: En general las respuestas en esta categoría hacen referencia a las relaciones en el entorno laboral o sus demandas, ya sea por la recomendación de los compañeros de trabajo, por un requerimiento de la organización en cuestiones o para atender las actividades asignadas, como dan cuenta los siguientes ejemplos:

“Por compañeros en el trabajo” (Femenino, 37 años, soltero).

“Por requerimiento de mi trabajo” (Masculino, 41 años, casado).

“Por la actividad laboral” (Femenino, 46 años, unión libre).

“A raíz de mis actividades laborales, como una forma de estar conectada con clientes”
(Femenino, 57 años, divorciado).

Es de interés notar que, para dar seguimiento a sus actividades laborales, algunos estudiantes tuvieron que aprender a usar la red social. Esto es algo novedoso dado que no se encontró referido en la literatura (Cheung, et al., 2010; Espuny, et al., 2011; Cortés; 2015; Castro y González-Palta, 2016) y resulta de relevancia en la medida en que los estudiantes a distancia por su perfil y los diversos roles que juegan pueden combinar los aprendizajes que esos roles les propician para atender actividades de diversos ámbitos.

5. Imitación: En el caso de las respuestas que dan cuenta de esta categoría se identifica que los estudiantes observaron o tuvieron conocimiento de que alguien más usaba la red social y eso los llevó a abrir su cuenta, la mayoría de las respuestas contienen la palabra “moda” o señalan que observaban que alguien más tenía una cuenta o hablaba de la red social. A diferencia de la categoría denominada recomendación de amigos en este caso no se alude a una sugerencia verbal directa, sino que la decisión se toma a partir de observar o escuchar comentarios sobre la red social:

“Cuando estuve en la secundaria se puso de moda y realicé mi perfil” (Masculino, 23 años, soltero).

“Cuando mis compañeros comentaban que lo usaban y me llamó la atención” (Femenino, 32 años, casado).

“Cuando mis amigos comenzaron a tener, abrí uno un año después” (Femenino, 39 años, casado).

“Por imitar a otras personas porque todos tienen Facebook” (Masculino, 40 años, casado).

En los comentarios de los participantes se observa que se consideran personas que participan de relaciones sociales que les brindan la posibilidad de aprender de otros, al observar y después imitación. Esta imitación se relaciona a su vez con los señalamientos que hacen sobre que “*estaba de moda*” empezar a relacionarse o tener una cuenta en *Facebook*.

6. De forma espontánea: En este caso no se observa influencia social alguna asociada a la decisión de abrir una cuenta en *Facebook*, una palabra que se encuentra con frecuencia en las respuestas es “*curiosidad*” como podemos observar en los siguientes ejemplos:

“Desde que empezaron a salir las redes sociales como Hi5, Metroflog y Myspace, fui cambiando de red social conforme tenían mayor demanda hasta que apareció Facebook y no la he dejado de usar ya que es la mejor red social y con mayor demanda” (Femenino, 26 años, soltero).

“Por curiosidad de qué era” (Femenino, 28 años, unión libre).

“Pues hace varios años, sin conocer su funcionamiento, a través del internet en un ciber.” (Masculino, 36 años, soltero).

“Ya había manejado otras redes sociales como Badoo, Skype, Windows Live” (Femenino, 31 años, soltero).

Es de considerable interés que varios estudiantes con una edad inferior a los 36 años mencionaron que previo a su ingreso a *Facebook* ya habían estado usando alguna otra red social o que ingresaron a la red social por experimentar curiosidad sobre su funcionamiento. Conviene tener presente que forman parte de una generación que nació en un momento de transición tecnológica en el cual surgieron diversas herramientas digitales que estaban fácilmente disponibles (Peñalosa, et al., 2013).

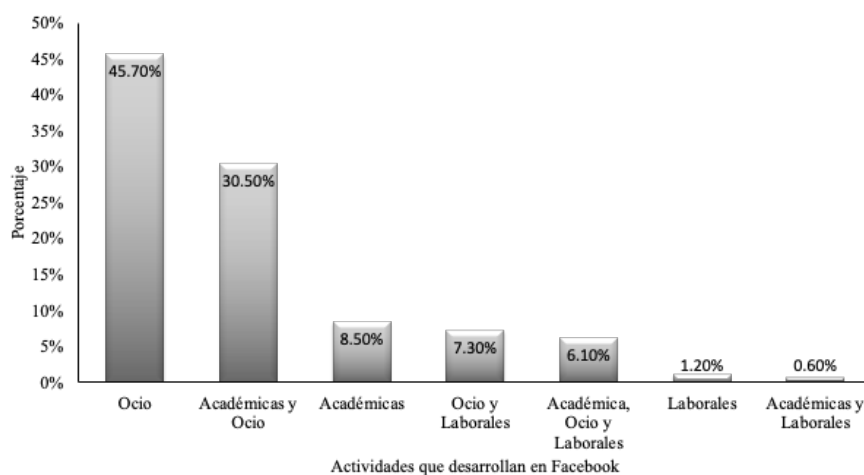
En esta misma línea, Paquienséguy y Pérez (2010) reflexionan que los estudiantes a distancia vivieron un proceso de apropiación de la tecnología que se caracterizó por integrarlas en sus actividades del día a día, por lo cual se dieron procesos de aprendizaje y

transmisión de los usos de funciones de redes como *Facebook*, lo cual conllevó que se desarrollaran y pusieran en práctica diversas habilidades.

Otro aspecto sobre el que abundamos fue acerca de cómo usan *Facebook* los estudiantes, e identificamos las siguientes categorías: Académicas, Ocio, Laborales, Académicas y Ocio, Ocio y Laborales, Académicas, Laborales y Ocio y, finalmente, aquellos que reportaron no usar *Facebook*. El porcentaje mayor se observa en el uso de *Facebook* para actividades de ocio (45.3%), seguida de actividades académicas y de ocio (29.1%), mientras que el porcentaje de estudiantes que reportó usarlo únicamente para actividades académicas fue menor (8.1%). Estos datos se presentan en la figura siguiente:

Figura 11

Actividades en Facebook



Las actividades en que se usa *Facebook* coinciden con lo que reporta la literatura, por ejemplo Marchant y Juárez (2011) enlistan las actividades realizadas en *Facebook* por sus usuarios, siendo éstas: comunicarse con familiares o amigos, seguir y opinar sobre cultura, entretenimiento y deportes, seguir y opinar sobre las últimas noticias, conocer o relacionarse con personas desconocidas, seguir ofertas comerciales de productos en general, ubicar geográficamente productos o servicios, realizar actividades empresariales, vender productos o servicios y buscar empleo. Estas actividades se enmarcan en las categorías que identificamos en las respuestas dadas por los participantes en nuestro instrumento.

Los datos obtenidos concuerdan también con lo descrito por Cortés (2015), quien describe que los usuarios de *Facebook* usan esta red para comunicarse con amigos o como actividad secundaria mientras realizan actividades escolares. Esto hace sentido a que la

segunda categoría de uso de *Facebook* fue “actividades académicas y de ocio” reportada por un 29% de los estudiantes que contestaron nuestro instrumento.

Aunque generamos categorías en las que se agrupan los usos dados a *Facebook* por los estudiantes, el reactivo que exploró estos usos era una pregunta abierta, de modo tal que al analizar las tres actividades principales en que se usa la red social (Actividades académicas, Actividades de ocio y Actividades laborales) encontramos lo siguiente relacionado con cada categoría:

□ **Actividades académicas:** En esta categoría se encuentran todas aquellas actividades relacionadas con el entorno escolar como son: establecer comunicación con compañeros o profesores (tutores), buscar información relacionada con las asignaturas (módulos), procesos académico-administrativos, mensajes de las autoridades académicas (coordinación) e información relativa a actividades extracurriculares (cursos, congresos, coloquios, etc.). A continuación, presentamos varios ejemplos que dan cuenta de las actividades reportadas por los estudiantes que dan cuenta de esta categoría:

“...estar pendiente de eventos de psicología, página de psicología SUAyED Tlaxcala.”
(Femenino, 28 años, soltero).

“Para mantenerme en contacto con compañeros de equipo de los diferentes módulos y para estar pendiente de las noticias importantes relacionadas con SUAyED en los grupos o el portal de Becarios UNAM” (Femenino, 28 años, unión libre).

“Para saber cuándo hay cursos, para preguntar sobre algún material para una actividad escolar” (Femenino, 34 años, soltero).

En las respuestas de los participantes se observa la relevancia que le dan al uso de *Facebook* como apoyo de sus actividades escolares. Han incorporado estrategias que les brindan la posibilidad de usar la red social de diversas formas para mantenerse informados, comunicados, participando en actividades de apoyo con sus pares, mientras se mantiene contacto con la institución y cualquier novedad relacionada con su formación escolar.

□ **Actividades de ocio:** En esta categoría se incluyen todas aquellas actividades relacionadas con la distracción, esparcimiento, la participación social o cívica, por ejemplo, leer noticias, distraerse, compartir literatura, comunicarse con familiares o amigos, entre otras. Los siguientes ejemplos dan cuenta de las actividades reportadas por los estudiantes que dan cuenta de esta categoría:

“Recreación, actualización de noticias, comunicación y ampliación de conocimientos”
(Femenino, 29 años, soltero).

“Compartir libros, poesía, frases de la literatura que voy explorando o cursos que estoy tomando” (Femenino, 29 años, casado).

“...para interactuar con familiares y amigos y estar al tanto de noticias en los grupos en los que estoy agregada” (Femenino, 26 años, casado).

“Para distraerme, para publicar aspectos de mi vida como fotos o historias, para estar en contacto con mi familia y amigos, y me sirve como modo de acceso en Apps y programas”
(Femenino, 26 años, soltero).

“Para promover una asociación civil” (Femenino, 55 años, casado).

“Activista político por un México mejor” (Masculino, 60 años, casado).

Las múltiples temáticas y los usos variados que manifestaron los estudiantes son notables. Esto brinda la posibilidad de modificar la noción de *ocio* dado que no sólo alude a esas actividades de esparcimiento de orden social, que se orienta a la diversión, su esparcimiento también se relaciona con actividades artísticas, de búsqueda de información, activismo, política e incluso cursos que puedan complementar su formación o que consideran contribuye a otras áreas de su vida.

□ **Actividades laborales:** Es esta categoría se incluyen actividades comerciales (ventas), publicidad (promoción de ventas), búsqueda de trabajo, actividades de reclutamiento y actividades relacionadas con la actividad laboral del estudiante en cuestión, como puede ser la administración de las redes sociales de la empresa donde labora. A continuación, encontramos algunos ejemplos de los argumentos que dieron los estudiantes:

“Promoción de ventas de mi tienda en línea...” (Masculino, 29 años, soltero).

“Fines comerciales (redes sociales de mi empresa)” (Femenino, 29 años, casado).

“Reclutamiento...” (Femenino, 30 años, soltero).

“Búsqueda de información laboral” (Femenino, 30 años, casado).

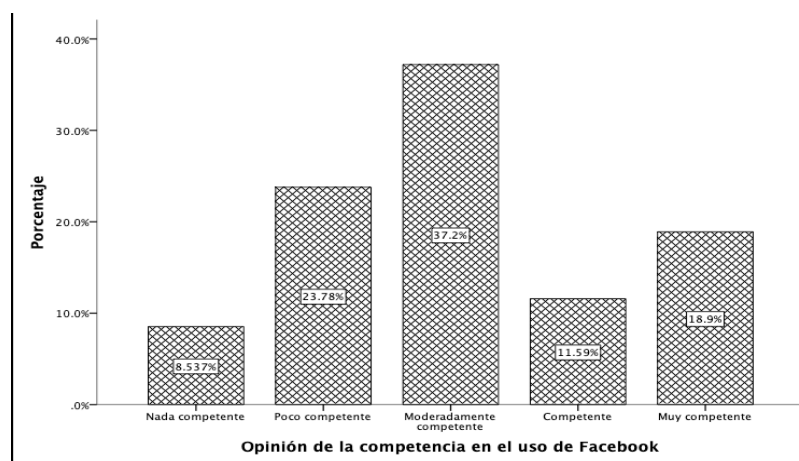
Es así como *Facebook* representa una plataforma que facilita la búsqueda y difusión de diversos contenidos. En el caso de los estudiantes de Psicología de SUAyED predomina lo relacionado con aspectos laborales dadas sus características demográficas, puesto que en su generalidad requieren de un empleo para continuar con sus estudios profesionales o los conocimientos que les brindan sus estudios profesionales complementan las competencias que sus trabajos les demandan.

Por otra parte, la encuesta que se aplicó en esta investigación también contempló la percepción que existía con relación al uso de *Facebook*. Esto también fue estudiado por Aranda, et al. (2019) quienes mediante el uso de escalas psicométricas evaluaron la competencia de los estudiantes universitarios con relación a las herramientas digitales. Su instrumento consideró los dominios: básico, medio y avanzando, a partir de los cuales los estudiantes indicaban si eran capaces de realizar actividades simples como crear un documento en Word, navegar por internet o algunas más complejas como diseñar páginas web o usar alguna aplicación para el trabajo colaborativo. En la encuesta que se usó para la presente investigación no se indicó a los participantes las características de las competencias, pero es interesante observar que, al ubicarse en un nivel de dominio, sus argumentos coinciden con lo establecido por la investigación de Aranda, et al. (2019).

En la encuesta aplicada a los alumnos también se consideró la percepción de competencia que tenían los estudiantes con relación al uso de *Facebook*. Al analizar las respuestas dadas se generaron cinco categorías. Encontramos el 37.2% de los estudiantes se considera medianamente competentes en el uso de *Facebook*, seguido del 23.78% que se asume como poco competente, el 18.9% y el 11.59% se perciben como muy competentes y competentes respectiva y únicamente el 8.53% se asume como no competente en el uso de la red social y sus herramientas. Esto lo podemos ver con claridad en la figura que se presenta a continuación.

Figura 12

Competencia en Facebook



Además de cuestionar a los estudiantes sobre su percepción con relación al dominio de *Facebook* se recopilaron los argumentos que fundamentaban su opinión. A continuación, presentamos por cada categoría algunos ejemplos de los argumentos que dieron los estudiantes.

□ **Muy competente:** Los argumentos dados por los estudiantes que se consideran *muy competentes* en el uso de *Facebook* hacen referencia al tiempo que ha transcurrido desde que empezaron a usar la red social, a la cantidad de herramientas de la red social que usan, a la diversidad de archivos que comparten y al dominio de la configuración personalizada que ofrece:

“Porque ya tengo mucho tiempo usándolo” (Femenino, 23 años, soltero).

“Conozco todas las herramientas” (Masculino, 23 años, soltero).

“Porque reviso que las publicaciones que leo y comparto son de fuentes confiables o páginas oficiales y también trato de alejarme de perfiles que generen spam o información poco confiable” (Masculino, 23 años, soltero).

“Porque puedo buscar datos, información, conversar, compartir opiniones, emplear las herramientas que proporciona para mi uso personal” (Femenino, 24 años, soltero).

“Entiendo todas las configuraciones que ofrece” (Femenino, 42 años, divorciado).

Como podemos observar, independientemente del género, edad y estado civil, los argumentos sobre el dominio que los estudiantes reportan de *Facebook* y sus herramientas son similares. Las respuestas que brindan los participantes, al argumentar por qué consideran que tienen un alto dominio de la red social, coinciden con lo reportado por Aranda, Rubio, Di Giusto y Dumitrache (2019) al dar cuenta de las habilidades que tienen quienes se consideran hábiles en el uso de *Facebook*.

□ **Competente:** En el caso de los estudiantes que se perciben como competentes al usar *Facebook* y las herramientas con las que cuenta esta red social, observamos que los argumentos giran en torno a un menor uso de sus funciones y al conocimiento superficial o básico de sus herramientas, aunque algunos señalan usarlo como una herramienta de interacción general o de ocio, aunque puedan no publicar, otros mencionan que la usan para atender sus actividades académicas

“Puedo utilizarlo sin problema para obtener información que necesito, pero no conozco a profundidad todas las funciones que tiene” (Femenino, 26 años, soltero).

“Pues porque me puedo movilizar de manera eficiente, rápida en el Facebook y puedo comentar estados, publicar, compartir equis cosas y nada más” (Masculino, 30 años, soltero).

“Porque si deseo buscar un grupo para aprender idiomas, buscar personas, libros, películas, etc. Puedo realizarlo bien” (Femenino, 34 años, soltero).

“Sé utilizarlo muy bien pero tampoco es algo tan importante para mí, casi no público”
(Femenino, 34 años, casado).

En esta categoría también observamos que, independientemente del género, la edad y el estado civil de los estudiantes, los argumentos que fundamentan su percepción sobre el dominio de *Facebook* son muy semejantes, enfocándose al tiempo de uso y el número de herramientas usadas y su dominio. Los estudiantes que se percibieron como competentes son aquellos que reconocían no usar las funciones más complejas de *Facebook*.

□ **Moderadamente competente:** En esta categoría los estudiantes expresaron argumentos relacionados principalmente con el uso recreativo de las herramientas con las que cuenta *Facebook* y lo que podríamos denominar un uso pasivo al sólo revisar las publicaciones que hacen otros y reconocen abiertamente el poco conocimiento de algunas de las opciones que brinda como es el caso de la configuración de seguridad:

“Porque no le doy uso durante mucho tiempo y cuando lo hago sólo es para revisar publicaciones como para distraerme un poco” (Femenino, 22 años, soltero).

“Me siento regular, competente porque sé de más personas que hacen muchas más cosas que yo en la App, como jugar, subir historias diarias, estar en grupos privados para conocer personas, detectar personas falsas, la moda en Facebook en vídeos o memes, hay muchas cosas que se pueden hacer en la página más sin embargo no hago uso de todo” (Femenino, 26 años, soltero).

“Porque muchas de las cosas que ofrece la aplicación las desconozco, hasta el momento en que veo que alguien las usa, me pregunto ¿cómo es que se hace eso o aquello?” (Femenino, 28 años, unión libre).

“Lo uso para mensajes y compartir fotos, pero no sé otras funciones como bloquear personas, borrar comentarios y muchas otras” (Masculino, 47 años, casado).

Al igual que en las categorías anteriores, no se observan diferencias en los argumentos que brindan los estudiantes que se relacionen con su edad, sexo o estado civil. Algo interesante en este caso es que los participantes identifican que otros usuarios hacen un uso más complejo de la red social, pero ellos no han intentado hacer esas actividades que perciben como más complejas. Inclusive nombran esas otras funciones o dan cuenta de saber que este ecosistema digital cuenta con muchas más funciones de las que usan, pero ellos han optado por un uso que podemos nombrar como más básico.

□ **Poco competente:** Los argumentos dados por los estudiantes que se consideran *poco competentes* hacen referencia a un uso escaso de la aplicación que involucra a pocas o sólo a una de las herramientas que brinda, por ejemplo, la que brinda la posibilidad de comunicarse con los contactos, en algunos casos se señala que la herramienta cuenta con un buen número de herramientas que no son conocidas por ellos:

“Porque sólo lo utilizo para información general, no le brindo la atención de todas sus utilidades” (Masculino, 23 años, soltero).

“Porque sólo lo ocupo para leer noticias, información relevante” (Femenino, 23 años, unión libre).

“Porque como se va actualizando Facebook a veces suele ser difícil conocer las nuevas actualizaciones que se han hecho” (Femenino, 23 años, soltero).

“Realmente no lo uso para publicidad o crear grupos y esas cosas más avanzadas” (Femenino, 26 años, casado).

“Porque lo utilizo solo para lo básico, que es comunicarme con compañeros y ya que actualmente el WhatsApp es el medio de comunicación más rápido, casi no lo utilizo” (Femenino, 28 años, unión libre).

Nuevamente, se observa homogeneidad en los argumentos de los estudiantes que se evalúan como competentes en el uso de *Facebook*, no existiendo diferencias de género, edad o estado civil. Los participantes que se clasifican en esta categoría usan la red social principalmente para actividades de comunicación, aunque conocen la existencia de otras funciones que aún no exploran.

□ **Nada competente:** Finalmente, en el caso de los estudiantes que se consideran nada competentes en el uso de *Facebook* sus argumentos aluden al escaso o nulo uso con fines educativos, a la ausencia de actividad (realizar publicaciones o compartir información), así como al escaso ingreso a la red social:

“Porque no utilizo Facebook con fines educativos ni de trabajo sólo de ocio” (Femenino, 28 años, soltero).

“Creo que es una herramienta para estar en contacto con personas que comparten mismo intereses” (Femenino, 35 años, casado).

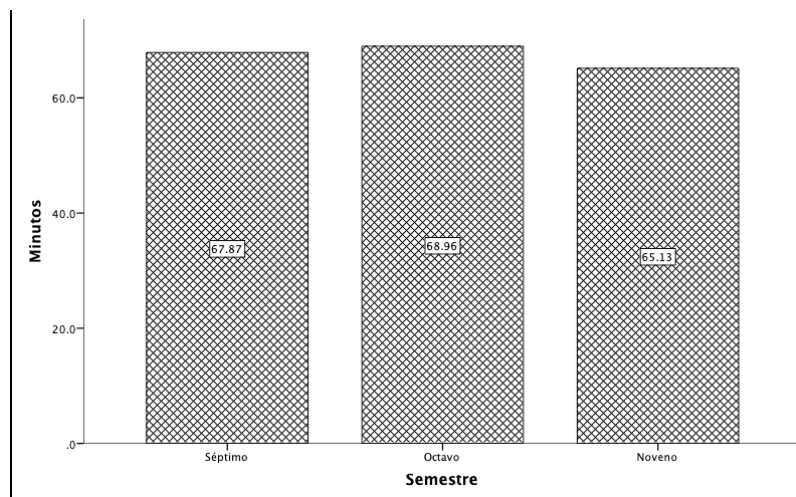
“Porque no me gusta y no me interesa mucho prefiero Twitter” (Masculino, 36 años, casado).

En ninguna de las categorías se observó alguna diferencia asociada al sexo, edad o estado civil de los estudiantes. Aunque en este último grupo se identifica que quienes se consideraron “Nada competentes” además de reportar desconocer las diversas funciones de *Facebook*, expresaron desinterés por aprender más. Ante lo anterior es factible suponer que, si bien al ser estudiantes a distancia han tenido que desarrollar competencias para el uso de diferentes ecosistemas digitales, no perciben como indispensable el perfeccionar el conocimiento de estas herramientas.

Tras analizar la permanencia en *Facebook* en función del semestre en se encuentran inscritos los participantes de esta investigación identificamos que las diferencias son menores, las variaciones son de minutos, el promedio de minutos en *Facebook* por semestre sería el siguiente: séptimo 67.87 minutos, octavo 68.96 y noveno 65.13, esto lo podemos observar en la siguiente figura.

Figura 13

Permanencia en Facebook por semestre



Se contrastaron las variables promedio, horas dedicadas a actividades laborales, horas dedicadas a actividades académicas y horas dedicadas a actividades del hogar semanalmente con el género de los participantes con el objetivo de identificar si existían diferencias de género. Únicamente se encontraron diferencias significativas en el promedio de calificaciones y horas dedicadas a actividades laborales, esto lo podemos observar en la tabla siguiente.

Tabla 6

Valores prueba t

Variables	Media		Prueba estadística	gl
	Mujeres	Hombres		
Horas dedicadas a actividades laborales	28.38	36.18	t= 2.252, p< .026	170
Horas dedicadas a actividades académicas	21.59	18.97	t=1.234, p< .219	170
Horas dedicadas a actividades del hogar	10.25	7.76	t=1.101, p< .272	170
Promedio	8.80	8.48	t=3.228, p<.001	170

Nota. Presenta el contraste entre las variables contrastadas en función del género de los estudiantes.

Al analizar y comparar el tiempo que pasan en *Facebook* hombres y mujeres, identificamos que existen diferencias, dado que las mujeres pasan en promedio 70.63 minutos, mientras que los hombres pasan 54.85 minutos, sin embargo, como podemos observar en la tabla 7, no son significativas tales diferencias.

Tabla 7
Tiempo en Facebook Hombres y Mujeres

	Media		Prueba estadística	gl
	Mujeres	Hombres		
Tiempo en Facebook	70.63	54.85	t=1.182, p<.239	162

Nota. Presenta el contraste de tiempo de uso de *Facebook* en función del género de los estudiantes

De igual forma, se exploró si la edad se encontraba correlacionada con el tiempo que los estudiantes pasan en *Facebook*, encontrando una correlación negativa baja ($r = -.197$, $p < .05$, gl 162), esto significa que a mayor edad menos tiempo se pasa en la red social, aunque es mínima esta variación conjunta.

Otra correlación que fue explorada fue el tiempo que pasan en *Facebook* con relación al tiempo dedicado a sus actividades académicas tiene una correlación positiva pero baja con el tiempo dedicado a sus actividades escolares encontrando un $r = .191$ $p < .05$, gl 162.

Como se ha señalado en la literatura (Contreras y Méndez, 2015; Silva, 2016^a; Vega et al., 2017) los estudiantes en línea tienen que distribuir su tiempo para atender distintas responsabilidades y actividades en su día a día, además de las escolares. De tal modo, al contrastar el tiempo que pasan en *Facebook* los estudiantes en función de tener o no hijos no se observan diferencias significativas.

Tabla 8
Tiempo en Facebook y paternidad/maternidad

	Media		Prueba estadística	gl
	Sin hijos	Con hijos		
Tiempo en Facebook	75.72	59.70	t=.852, p<.397	83

Nota. Presenta el contraste del tiempo empleado diariamente en *Facebook* en función de tener o no hijos.

Se exploró también la relación existente entre las variables edad, promedio, horas dedicadas a las actividades laborales, horas dedicadas a las actividades académicas, número de veces que se ingresa diariamente a *Facebook* y tiempo que se dedica a navegar en *Facebook*, encontrando correlación negativa y significativa ($r = -.227$, $p < .05$) negativa entre edad y número de veces que se ingresa, la correlación entre edad y tiempo invertido a estar en *Facebook* también resultó ser negativa y significativa ($r = -.213$, $p < .05$), es decir que entre

mayor edad, menor uso de *Facebook*. Con relación al número de horas dedicadas a actividades académicas y el tiempo dedicado a estar en *Facebook* se encuentra una correlación baja y significativa ($r = .197, p < .05$), resultados muy similares encontramos en la relación entre horas dedicadas al trabajo y número de veces que se ingresa a *Facebook* diariamente ($r = .157, p < .05$). La tabla 9 nos presenta las correlaciones encontradas en cada relación de variables y sus niveles de significancia:

Tabla 9
Correlación Pearson de las características personales de los participantes

	Horas trabajo	Horas académicas	Horas hogar	Edad
Promedio	-.148	.103	.037	-.054
Horas trabajo		-.070	-.155*	.042
Horas académicas			.243**	-.009
Horas hogar				.064

Nota.

*La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

**La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

Estos datos son interesantes porque a pesar de que las correlaciones observadas sean débiles, dan pauta a reflexionar sobre aspectos importantes relacionados con el objetivo de la Licenciatura en Psicología del SUAyED. Si existe una correlación negativa entre la edad y el promedio, asumiendo que el promedio es reflejo de su aprendizaje, ¿qué estrategias podrían implementar alumnos y tutores para poder paliar esta condición?, o ¿cómo puede disminuirse el efecto que las horas que dedican sus actividades laborales tiene sobre el promedio? Responder a estas dos preguntas es importante si consideramos lo que señala Silva (2016^a) la población de la Licenciatura del SUAyED Psicología se ha caracterizado por tener que combinar los estudios con otras responsabilidades de la vida adulta como son la atención a una familia o cumplir con las responsabilidades de un trabajo.

Además, recordemos que la oferta educativa del SUAyED surgió como una alternativa para quienes, por alguna razón, no habían podido continuar con sus estudios de nivel superior o los habían dejado truncos, siendo individuos que llevan algunos años alejados de la escuela y, por ende, son estudiantes de mayor edad en comparación con los estudiantes del modelo presencial; esta característica de la edad coincide con los datos descritos en este capítulo.

Finalmente, analizamos también el perfil de los estudiantes que reportaron no hacer uso de *Facebook* y lo comparamos con quienes hacen un uso intenso (más de tres horas diarias). De tal comparación tenemos que quienes no hacen uso de *Facebook* fueron ocho

estudiantes (5 hombres y 3 mujeres), con edades de los 26 a los 67 años, la edad promedio fue 46.63, cinco cursaban el séptimo, dos el octavo y uno el noveno semestre. Su promedio de calificaciones fue 8.53, reportaron en promedio dedicar 21 horas al trabajo semanalmente, 16.88 horas a la semana a sus actividades escolares y 14.25 horas a las actividades propias del hogar. Cuatro de ellos no tuvieron hijos y cuatro si, en cuanto al número de hijos reportan dos, cuatro y seis hijos.

Mientras que quienes presentaron un uso intenso de *Facebook* fueron 5 estudiantes de sexo femenino, con edades de los 23 a los 44 años, la edad promedio fue de 33.20, dos cursaban el séptimo, dos el octavo y una el noveno semestre. El promedio de sus calificaciones fue 8.9, reportaron dedicar a actividades laborales semanalmente 34 horas, a sus actividades escolares 31.6 horas y a las actividades propias del hogar 9.6 horas. Con relación al número de hijos tres reportaron no tener hijos, una de ellas uno y la otra dos hijos.

En el presente capítulo se pudo observar que los estudiantes de psicología del SUAyED son usuarios habituales de *Facebook*, red social que utiliza con fines académicos, de comunicación con diversas personas (compañeros, familiares, amigos, entre otros), laborales y de esparcimiento. La frecuencia y tiempo con la cual hacen uso de esta red social varían considerablemente, pues los ingresos pueden ir de una a varias veces al día, lo mismo que el tiempo de consulta que puede ser de unos minutos o acumular varias horas a lo largo del día. De tal modo, esta popular red social tiene un papel significativo en la vida de los estudiantes no sólo en términos de ocio sino como parte de su quehacer cotidiano como estudiantes, esta versatilidad coincide con lo reportado por Martínez y Raposo (2006), Juárez y Marchant (2011) y Cortés (2015).

También se pudo observar lo planteado por Peñalosa (2013), Peñalosa, et al. (2013) y Cepeda (2013) sobre la importancia que tienen la tecnología y los ambientes digitales en los procesos de enseñanza aprendizaje, al representar herramientas que los estudiantes universitarios usan para llevar a cabo las actividades académicas que les requiere su formación profesional. Particularmente en el caso de *Facebook*, dadas sus características, es un recurso visual y dinámico que brinda la posibilidad de intercambiar diversos recursos y establecer diferentes interacciones relacionadas con actividades de orden académico. Es por tal motivo que el segundo estudio se orientó a analizar de manera particular las interacciones

que los estudiantes tienen en esta red social y cómo esas interacciones se relacionan con la autoeficacia y las fuentes de ésta.

Capítulo 8 Estudio 2: Percepción de autoeficacia e interacción en ecosistemas digitales: Logros de ejecución

Este capítulo, así como los siguientes, forma parte del segundo estudio que se desarrolló en la presente investigación, su objetivo es analizar las entrevistas realizadas centrándonos en la primera categoría de análisis: *Logros de ejecución*, que es parte de la categoría general de Autoeficacia. Esta categoría fue definida como la interpretación que tuvieron las participantes de sus experiencias relacionadas con sus actividades académicas (ya sea de carácter teórico metodológico o aplicado). A la vez, en esa interpretación de sus logros existió una evaluación asociada al éxito o al fracaso y en función de las cuales se planteaban premisas sobre su desempeño en el futuro.

Esta categoría consideró como subcategorías: las experiencias previas, expectativas, metas, planeación de sus actividades cotidianas, laborales y académicas, persistencia, hábitos y las experiencias académicas evaluadas como de éxito o fracaso. Las subcategorías se establecieron inicialmente a partir del concepto de logros de ejecución, como componente del concepto teórico más general de autoeficacia; y posteriormente se le articuló con los datos que las estudiantes participantes fueron ofreciendo en las entrevistas. Es necesario resaltar que muchas de situaciones asociadas a logros de ejecución que narraron las estudiantes no estaban del todo articuladas a las TIC. Empero, fue necesario destacarlas para tener idea de cómo fue para ellas posicionarse en tanto que estudiantes a distancia, las dificultades que tuvieron y las estrategias que emplearon para identificar los logros que progresivamente fueron teniendo.

Inicialmente exploramos el uso de herramientas digitales que las participantes dijeron tener con una intención académica y de interacción, tanto con compañeros como con sus tutores. Dentro de estas herramientas las estudiantes mencionaron *Facebook* y *WhatsApp*, entornos en donde, además de comunicarse sincrónicamente con sus compañeros, intercambian recursos de apoyo (enlaces a sitios web, libros electrónicos, artículos de investigación, entre otros). La plataforma oficial del SUAyED (*LSM de Moodle*) en cada uno de los casos mencionaron que era usada únicamente para entregar actividades escolares o cuando algún profesor solicite de forma explícita llevar a cabo alguna actividad colaborativa (participación en un foro o una Wiki).

Tras analizar las respuestas de las participantes, identificamos que a partir de sus primeras experiencias con las herramientas que integran los ecosistemas digitales obtienen un conjunto de logros que progresivamente van dominando:

Lorena: Bueno, la plataforma, al principio de la carrera, te dan el curso propedéutico y ya ahí te van introduciendo en el manejo de esta herramienta...cuando entré en la carrera por completo, se me dificultaba un poco, por ejemplo, lo de la mensajería, no sé, pues como que pensaba que era como que más rápido, después te das cuenta que es como mandar un correo, las respuestas a veces no son inmediatas, buscar personas a través de ese medio y demás, y pues si, al principio era completamente desconocido, pero yo pienso que el curso propedéutico pues me ayudó bastante a conocer la forma en que se manejaba.

Martha: De hecho, yo la conocí (la plataforma) por el SUAyED no había tenido la oportunidad en otro tipo de cursos, pues de otro tipo, no la conocía, la conocí por SUAyED y bueno en un principio sí me costó trabajo. Hay un ejemplo que siempre recuerdo y ahora en los exámenes lo comenté, que muchas veces tenemos los recursos tecnológicos, pero no sabemos darles el uso. Yo la primera vez que tuve que subir un archivo nos pedían tres tareas en una entrega y yo no sabía que se podía subir un archivo comprimido, entonces este entregué una tarea a pesar de haber hecho las tres. Bueno, sí repercute porque la entrega de una tarea cuando son tres pues si es una calificación menor, después investigué cómo podía hacerlo y resultaba que podía hacer un archivo comprimido y podía subirlo todo, así fui aprendiendo el uso de la plataforma, eso y otras herramientas.

En los fragmentos anteriores analizamos que, a partir de las actividades que desarrollan a lo largo del curso propedéutico que reciben a su ingreso a la licenciatura en el SUAyED, algunas estudiantes tienen su primer acercamiento con la tecnología y, por ende, con la educación a distancia. Las participantes sostuvieron que resuelven de manera exitosa actividades y cosechan logros a través del *ensayo y error* o mediante aciertos que podríamos calificar como azarosos, al no ser resultado de una actividad planificada desde el inicio. Sin embargo, estos logros tienen la posibilidad de incidir sobre la percepción que tienen de sus conocimientos y habilidades relacionadas con las herramientas integradas en los ecosistemas

digitales, antecedente que los prepara para las futuras actividades y retos que les demandará la interacción en ecosistemas digitales. Así, por ejemplo, otra estudiante comentó:

Lorena: ...yo siento que si soy hábil y yo pienso que sí me faltan cosas como por explorar o por conocer, por ejemplo, el Gmail que tiene bastantes funciones, o sea realmente hasta que surge la necesidad de utilizarlos es cuando ya aprendo, pero no sé, WhatsApp, la plataforma, Facebook, todo eso creo que ya los manejo muy bien.

En las respuestas de las participantes se puede identificar la relevancia de la experiencia previa en el manejo de las herramientas tecnológicas como un elemento clave. Tal antecedente lo podemos considerar una conducta precurrente al darles la oportunidad de integrar conocimientos tecnológicos que aseguran un mejor desempeño en las actividades en los primeros semestres de su formación a distancia. Lo anterior es importante dado que, como señala la literatura (Bandura, 1999; 2001; 2006 Ornelas, et al.,2013; Prieto, 2016), la autoeficacia es un proceso dinámico que se construye y modifica a partir de la evaluación y juicios que los individuos concluyen sobre sus habilidades a partir de los resultados obtenidos. Es decir, el desempeño del que hablan las estudiantes lo expresan en términos dinámicos, refiriéndose a lo que ya sabían y lo que fueron perfeccionando al paso del tiempo.

Además de facilitar la adquisición de los conocimientos relacionados con las herramientas tecnológicas que les serán de utilidad para sus actividades académicas, indirectamente se incide sobre los conocimientos nuevos relacionados con la profesión en la que se empiezan a adentrar. De tal modo, existe una relación entre conocimientos tecnológicos y profesionales, construida a partir del uso de la plataforma para poder visualizar o descargar los materiales de lectura para cumplir con las actividades que les solicitan los tutores, aunque en ocasiones puede ser necesario que realicen una búsqueda propia de información en la red.

Con relación a lo anterior, las estudiantes nos dejaron ver que a lo largo del tiempo las competencias tecnológicas con las que ingresan a la licenciatura predicen en cierta medida los logros que empezarán a acumular desde sus primeros semestres:

Laura: *En Facebook he descubierto diferentes funciones más allá de publicar en tu muro y unirte a grupos, como, no sé, abrir grupos de chat o crear páginas. He explorado esa aplicación, yo creo que la misma necesidad como alumna me ha hecho como: a ver, voy a explorar, aquí ¿Qué puedo hacer aquí? ¿Qué función puedo utilizar para estar en contacto con mis compañeros? Y de WhatsApp pues creo que soy bastante hábil porque no sólo la utilizo para enviar mensajes, sino que a veces envío hasta archivos, videos, principalmente cuando es de urgencia. Entonces, sí he explorado bastante esas dos aplicaciones al punto de decir que sé algunos trucos.*

Es a partir de la incursión y exploración en el uso de diversas aplicaciones tecnológicas con una intención académica, que las estudiantes logran consolidar sus habilidades y reconocer no sólo los usos que les pueden dar a las herramientas con las que cuentan los ecosistemas digitales sino también el nivel de dominio que tienen de los mismos. Esto es importante porque les brinda la posibilidad de identificar cómo podrían auxiliarse de esas herramientas para solucionar satisfactoriamente los problemas de orden académico que empiezan a enfrentar tras su ingreso a la licenciatura.

De igual manera, al analizar las experiencias que narran las participantes identificamos situaciones que dan cuenta de cómo aprenden cosas nuevas a partir de la exploración de lo desconocido, inspiradas por el conocimiento previo. Una de las participantes, por ejemplo, señala que ha aprendido algunos *truquillos*. Con ese adjetivo se refiere al uso de distintas aplicaciones, redes sociales o las herramientas con las que cuentan (como es el caso de *WhatsApp*, *Facebook* o *Messenger*) en diversos dispositivos (móvil, versión web, versión escritorio), y a distintas funciones (envío y recepción de archivos, abrir grupos, chats grupales, crear páginas, hacer publicaciones) que optimizan el uso que hace de estas herramientas, a la par de facilitarle llevar a cabo sus actividades escolares. Esto coincide con lo que mencionan Said-Hung, Yuste y Mariño (2015) y Chang, et al. (2015) al dar cuenta de cómo los recursos de la web se incorporan a las actividades que desarrollan los individuos en distintos ámbitos y les brinda la posibilidad de generar estrategias personales de aprendizaje, así como formas alternas de comunicación e interacción virtual. Justamente, María da cuenta de cómo su apropiación de las TIC fue previa al ingreso a la universidad:

María: Bien, bastante, digo, por un lado, yo ya crecí con toda esta tecnología y mi papá desde chiquita, yo creo que desde que yo tenía unos cinco o cuatro años me dejaba picarle a su computadora, entonces, siempre he tenido como esa cercanía con la tecnología y esa habilidad para manejar desde que yo estaba en sexto de primaria...

En esta misma línea se identifica que el uso de la tecnología, vinculado con sus experiencias previas de logro, permite la persistencia en el uso de las herramientas y favorece que resuelvan de forma positiva los problemas a los que se enfrentan durante su formación profesional, incluso cuando las actividades que tienen que entregar no les demandan hacer uso de alguna herramienta tecnológica en específico:

María: Inicialmente tenía una libretita, asignaba un color a cada una de mis materias, a cada uno de mis módulos y dividía las horas que iba a usar en el trabajo y en lo demás, en familia o en lo que sea y definía cuántas horas tenía disponibles para hacer mis tareas.... Ahorita estoy usando el calendario de Google, que también es muy bueno porque puedo planear mi semana...

Julia: ...en una libreta, o si cuento con alguna agenda, voy anotando todas las actividades que tengo que realizar y me voy administrando, durante toda la mañana no puedo realizar mis tareas, ni nada de eso, porque trabajo y llego a la casa, todavía soy soltera, pero tengo que apoyar a mi mamá a los quehaceres, después comienzo a realizar mis trabajos, voy checando lo que anoté en la agenda y voy administrándome para tener tiempo de realizar todas en tiempo y forma.

Los fragmentos anteriores dan cuenta de cómo las estudiantes hacen uso de herramientas que les permiten organizarse y planear sus actividades, ya sean físicas (agenda de papel) o aquellas virtuales (agenda digital) con las que cuentan los ecosistemas digitales que gradualmente sustituyen a los medios físicos. Se confirma la importancia de las habilidades que dicen tener para organizar sus distintas actividades y desarrollar una estrategia que les permita atender de manera secuencial y eficiente las distintas tareas y compromisos que deben cumplir. Esto es lo que se refiere a las habilidades de planeación y

habrá que resaltar que las mismas se van ajustando a tiempos y estrategias que tienen las estudiantes, entre la escritura en papel y el diseño en una aplicación.

Las habilidades de planeación resultan un elemento clave para que las alumnas puedan organizar su tiempo y realizar sus actividades académicas, y cumplir con los criterios que les establecen sus docentes. En este sentido, las herramientas digitales facilitan la administración del tiempo al integrar agendas o recordatorios de las actividades a entregar como es el caso del calendario de *Google*. Las reflexiones de las participantes sobre el uso de tales herramientas, la puesta en práctica de sus habilidades de planeación y organización, y su combinación con sus tiempos residuales, los cuales son identificados y administrados mediante el uso de una agenda, se puede afirmar que esto favorece la obtención resultados satisfactorios a lo largo de su trayectoria académica.

En esta misma línea, a partir de analizar las experiencias descritas por los participantes, encontramos que la disciplina y la persistencia son condiciones que se relacionan con el desempeño en determinadas tareas:

Laura: ...pues he tenido que, prácticamente, hacer como un plan de acción, ver cuáles son mis opciones y ver en qué tiempos puedo dedicarle a la escuela y qué sería más eficaz y viable para mí en cuanto a las prácticas. Por ejemplo, ahorita afortunadamente me tocaron prácticas con población estudiantil y yo estoy trabajando en una escuela, entonces aprovecho que estoy en la escuela para no tener que salir de mi centro de trabajo y hacer mis prácticas ahí. Entonces, lo que hago es buscar qué opciones tengo y cuáles son las más fáciles para mí, las más viables eso por la parte operativa

Lorena: ...en ocasiones me llevaba las lecturas al trabajo, trabajaba de noche también, y me ponía a leer, yo era cajera de peaje, entonces entre un carro y otro, cuando era muy necesario, tenía que estar leyendo. Bueno, había veces en que no se podía, porque de plano tenías que estar atendiendo, pero dependiendo del turno me organizaba, decía dos tres horas para hacer tarea, dos tres horas para cocinar, pues a trabajar...soy muy estructurada...

Las narraciones de las alumnas indican que tuvieron que desarrollar habilidades de planeación que resultan clave para organizar su tiempo y cubrir sus actividades académicas, a la par de cumplir con las actividades laborales al optimizar en cada oportunidad el uso del tiempo. Si bien este patrón en gran medida se debe al perfil de los estudiantes dado que, como señala Silva (2016a), la población de la licenciatura en psicología del SUAyED se caracteriza en su mayoría por ser adultos que necesitan combinar sus responsabilidades con los estudios profesionales. También se observa lo señalado por Romero y Barberà (2013) con relación al tiempo residual y los escenarios a los que se enfrentan los estudiantes al tener que cumplir con diversas responsabilidades que les impiden dedicarse de forma exclusiva a sus estudios profesionales; es así como utilizan en sus actividades diarias el tiempo que les *sobra* o *que encuentran* para poder ir avanzando gradualmente con las actividades escolares:

Laura: *...las prácticas, tengo muchas más prácticas que en los primeros semestres, entonces, a veces me exige que yo pida permiso, que tenga que estar en dos centros de no sé, bueno en dos centros de trabajo diferentes, donde yo tengo una práctica de salud y otra de clínica, por ejemplo.*

Lorena: *...soy muy organizada, entonces yo siento que no me costaba trabajo o mejor dicho mucho trabajo hacer mis actividades, yo rolaba turnos...o sea siempre, bueno, a veces en una libreta anoto, pero a veces no es necesario, yo sola recuerdo todos los pendientes que tengo y pues normalmente ni llego tarde, ni se me olvida ni nada, voy sacando todo lo que planeo así.*

Como hemos insistido, las habilidades de organización, planeación y administración del tiempo resultan ser cualidades que, desde la experiencia de las participantes, son indispensables para ir concretando las tareas académicas que deben resolver. De tal modo, la combinación de las habilidades de planeación y persistencia representa a su vez un elemento clave cuando la alumna se enfrenta a complicaciones diversas para hacer frente a las demandas de las prácticas que les demandan los últimos semestres de la licenciatura. Esto debido a que la mayoría de estas son *in situ*, y que tiene que realizarse en espacios distantes entre sí, sumado a la necesidad de cumplir con un horario laboral en la mayoría de los casos:

Martha: *Yo me organizaba por horarios y algunos días, por ejemplo, para las prácticas, metía días de vacaciones para poder cubrir las prácticas en la escuela y ya en las actividades cotidianas lo que hacía era de nueve a seis irme al trabajo, llegaba a casa descansaba un ratito y prácticamente de nueve a doce me dedicaba a la escuela. Había días que, si el ritmo estaba muy pesado, no tocaba la computadora en ese lapso y descansaba, sábados y domingos sí le dedicaba más tiempo, a veces sólo medio día o un domingo sí y un domingo no, lo combinaba y cuando necesitaba días completos, lo que hacía es meter días de vacaciones en el trabajo para poder hacerlo.*

Karina: *...me organizaba y decía “esta lectura la tengo que comenzar con tantos días de anticipo” o planeaba a partir de cuantas lecturas eran por actividad. Si era un trabajo complicado con alguna aplicación nueva, me ponía a checar la aplicación o investigaba cómo se usaba, me ponía más tiempo para las actividades con aplicaciones nuevas o con cosas nuevas que nos pedían los tutores.*

En la narración se precisa la distribución del tiempo por horas en función de la carga de trabajo que tengan, así como la forma en que se organizan de acuerdo con lo largo de la semana laboral y los fines de semana o cómo usan el tiempo en sus vacaciones. También se enfatiza cómo hacen ajustes de acuerdo con la dificultad de la tarea que se les haya solicitado, ya sea que tengan que usar tecnologías que no conocen o la cantidad de textos a leer. Estas distribuciones de tiempo, carga de trabajo, uso de tecnologías, dan cuenta de que las alumnas identificaron las estrategias para lograr ser eficaces en las tareas que les demandan como estudiantes a distancia.

Por otro lado, refieren de manera reiterada que las habilidades de planeación y organización con las que cuentan no sólo les brindan ventajas para el desarrollo de las distintas actividades escolares sino que, se puede inferir, tiene efectos positivos sobre su estabilidad emocional y la posibilidad de sumar logros académicos al disminuir la probabilidad de acumular actividades o que la carga habitual de tareas derive en alguna crisis a consecuencia del estrés y del tiempo del cual disponen para atender con calidad al conjunto de tareas:

Cynthia: *...aquí en SUAyED uno se mete tanto las tecnologías que agarra confianza y empieza a manejar cosas nuevas, como, por ejemplo, las funciones de los grupos de Facebook...*

Si bien observamos en el discurso de las participantes que el desarrollo de competencias tecnológicas es importante, también consideran que no son suficientes debido al constante avance e innovación que impacta en las características de las herramientas digitales, las prestaciones que brindan y, por consiguiente, la demanda de ciertos conocimientos o habilidades por parte del usuario.

Ahora bien, las entrevistadas se refirieron no sólo al uso de las tecnologías y los aprendizajes que obtuvieron, sino que también reflexionaron sobre sus competencias como estudiantes de psicología, por ejemplo, aquellas relacionadas con la evaluación y retroalimentarse a partir de la calidad que perciben en su ejecución:

Laura: *...pienso que, si estoy aprendiendo, si estoy entendiendo los temas y que posiblemente en un futuro sí pueda desarrollarme como profesional. Me siento orgullosa de mí...evaluación, diagnóstico creo que esas son competencias básicas, las que sí de alguna manera sí he podido desarrollar, quizá la que yo siento que la que me falla un poco es diagnóstico; pero de ahí en fuera pues en lo básico que deberíamos saber creo que sí he podido desarrollar esas competencias y bueno algunas otras que también como la disciplina, la habilidad de investigación y todo también, esa mucho más.*

En otras investigaciones realizadas con estudiantes de psicología nivel presencial (Ramírez y Saucedo, 2016) se encontró que no les era fácil identificar cuáles habilidades tenían hacia finales de la carrera. Eran estudiantes que se veían a sí mismos todavía en proceso de formación, y aunque sí decían que ya sabían hacer entrevistas y rutas de intervención, no lo expresaban de una manera tan enfática como las estudiantes de SUAyED. También las estudiantes de SUAyED identifican que se encuentran en un proceso de aprendizaje, pero a lo largo de las experiencias que nos narran se puede advertir mayor seguridad en cómo refieren su autoeficacia. Evidentemente no se trata de una investigación comparativa, solo es un aspecto que llama la atención y que nos hace pensar si acaso el que las estudiantes de SUAyED dado que son mayores de edad y también con experiencias

laborales, tengan una autoeficacia más clara. Este es un punto para futuras investigaciones. Lo que sí es de destacar es que para las estudiantes no estaba separado el aprendizaje para el uso de las tecnologías con el aprendizaje y puesta en marcha de las competencias profesionales que estaban adquiriendo. No podría ser de otro modo, dado que son estudiantes de un sistema a distancia.

Es así como en los relatos de las estudiantes de SUAyED encontramos que a partir del reconocimiento que reciben por parte de sus profesores, al asignarles buenas notas o comentarios positivos a sus actividades académicas y de formación profesional, ellas ubican los conocimientos que han acumulado a lo largo de los semestres de la licenciatura. Esto tiene un efecto gratificante sobre las metas o expectativas relacionadas con su futura inserción profesional y puede ser calificado como un logro, al ser interpretado por ellas como que han venido haciendo las cosas bien:

Martha: ...cada que entregaba una tarea es (sentirse) como satisfecha, me siento bien, es un paso más hacia lo que estaba buscando.

Dado que en las estudiantes de SUAyED cada actividad académica que realizan entra de una u otra forma en su rutina cotidiana en tiempos residuales, podemos imaginar que la satisfacción es alta. Esto llama la atención porque la alumna no se refiere a las actividades escolares en su conjunto, sino a cada tarea que logra completar.

Por otro lado, a partir de que las participantes contrastan las características de las actividades que entregaron y los criterios que plantea el profesor, asumen que obtendrán un resultado favorable si se ajustan a lo que se les pide. Este resultado previsto tiene un efecto positivo al ser considerado un logro más e impacta de manera positiva las razones que les alientan a continuar con su formación a pesar del tiempo limitado y la carga de responsabilidades que pueden tener. Particularmente, afecta su motivación (tema que será abordado en el capítulo 12) y señalan que tomaron la decisión correcta al elegir psicología como opción para sus estudios de licenciatura dado que se sienten satisfechas con sus logros acumulados (calificaciones aprobatorias y avance en su formación):

Laura: *...cuando hice una práctica con una pequeña, era la primera vez que yo trabajaba con niños y conté con el apoyo de varios compañeros y de tutores porque pues no, no tenía idea de cómo entrar a trabajar con esta pequeña; pero finalmente resultó en una práctica muy bonita, muy enriquecedora para mí, que yo sentí que los usuarios se fueron como contentos y para mí fue una sensación muy muy bonita, como de sí poder hacer las cosas. Otra fue cuando participé en un congreso de estudiantes, fue mi primera ponencia...y me gustó mucho esa experiencia también. Y la tercera es ser parte también de un proyecto de investigación, sobre bienestar subjetivo y me permitió incluso conocer otros estados del país. Entonces, también se sintió muy muy padre, fue súper enriquecedor el presentar un trabajo, llevarlo a otras personas y también seguir investigando sobre el tema.*

Al enfocarnos a la percepción de los éxitos como parte de sus experiencias de logro, las participantes hablan de aquellas en las que hacen frente a una tarea nueva y la logran resolver satisfactoriamente tras aplicar, desde su perspectiva, conocimientos, habilidades o competencias adquiridas a lo largo de su formación y sentir que con las actividades de sus prácticas contribuyen al desarrollo de la profesión, por ejemplo, al participar como ponentes en algún congreso.

En particular, la alumna que nos describe sus experiencias gratificantes puso atención a los logros obtenidos al intervenir con una niña, al hecho de sentirse bien por participar en un congreso y de participar en un proyecto de investigación. Al resaltar estos campos de actuación del psicólogo en formación, la alumna no solo ofrece ideas en torno a cómo se sintió, sino también las áreas en las cuales los estudiantes de SUAyED intervienen y que no quedan solamente en el plano de las clases teóricas, sino que se impulsa el desarrollo de habilidades de intervención, comunicación científica y participación en grupos de investigación. En ese sentido, la autoeficacia que hemos venido analizando a lo largo del presente capítulo tiene que ver tanto con las habilidades para el uso de las TIC, pero sin dejar de lado que están fuertemente ancladas con la autoeficacia en la formación como estudiantes de la carrera de psicología.

Por otro lado, la autoeficacia nunca se logra en solitario, tanto las actividades académicas que se realizan como los resultados de la evaluación siempre implican una construcción con los demás. Ya hemos visto que las alumnas hablan de que sus compañeros

les ayudaron, o bien sus docentes les incluyen en proyectos de investigación. Además de ello, cuando una actividad es evaluada, están atentas a los resultados para identificar si se sostiene la autoeficacia que vienen monitoreando y estos resultados tienen un efecto importante en la persistencia, ya sea que se cumplan sus expectativas o que el resultado sea el contrario a lo esperado:

Laura: *...creo que las calificaciones que iba obteniendo, las retroalimentaciones o sea yo estaba segura de que había hecho un buen trabajo, que había cumplido con todos los requerimientos de una tarea y cuando yo recibía una retroalimentación con muchas, muchas correcciones y obviamente baja calificación, para mí era como un shock, como de ¿es que no entiendo, ¿qué es lo que quieren o yo qué hice mal?, era esa incertidumbre lo que me hacía sentir mal.*

Julia: *...al principio pues como que si era difícil para mí aceptar una calificación baja o decía yo: ¿pero ¿cómo, si sí me esforcé o sí lo hice bien, no sé por qué estoy mal?, pero actualmente como que ya digo tal vez sí me equivoqué, pero no me desanimo, digo: para para la próxima actividad me tiene que salir mejor.*

Testimonios previos nos dieron idea que las calificaciones y comentarios que reciben de los profesores son importantes dado que confirman la percepción que tenían de sus calificaciones, por lo tanto, dan veracidad a sus expectativas académicas. Validar sus expectativas rectifica su percepción de autoeficacia al ir sumando logros y, por así decirlo, les da *luz verde* para dar continuidad a su plan de trabajo relacionado con el módulo que están cursando y atender a la siguiente tarea apegándose a las mismas características de ejecución.

Pero las estudiantes también están atentas a las retroalimentaciones de sus docentes en las que les indican los errores que hay que corregir, de modo que su autoeficacia se pone en suspenso. Es interesante ver cómo se van modificando las interpretaciones de los comentarios negativos que reciben de alguna tarea cuando tenían una expectativa favorable sobre la calificación, ya que aceptan que cometieron errores y se establecen una nueva meta o un patrón de mejora para las siguientes actividades *“para la próxima me tiene que salir mejor”*.

Cada avance que tienen en sus estudios es valorado ampliamente, principalmente por los diversos problemas que deben atender (personales, familiares o de trabajo) y que tienen como consecuencias que, en algunos casos, suspendan temporalmente sus estudios o que inscriban un número menor de materias para tener una carga de trabajo académico más llevadera, lo cual les permite que los resultados que obtengan sean satisfactorios, aunque les lleve un mayor tiempo. Es así como a partir de lo descrito por las participantes comparamos lo que señala la literatura (Bandura, 1977; 1988; 1997: 1999; Prieto, 2016; Haro, 2017) sobre el proceso dinámico mediante el cual se construye y modifica la autoeficacia, en donde la percepción que construye el individuo sobre sus resultados a partir de los juicios (evaluación) que le proporciona su entorno (social y ambiental) tiene una función clave. En ese tenor Lorena nos habla de sus calificaciones:

Lorena: Pues es que yo siento que no me ha ido mal en cuanto a calificaciones digamos, llevo buen promedio, llevo nueve punto dos...yo pienso que los éxitos serían mis calificaciones, a lo mejor mis felicitaciones...he sido una estudiante regular, cursé todos mis módulos, así como iban; si en un semestre iban cinco, cursaba cinco, y no he perdido ninguna materia hasta ahora, nada más me queda una. He aprobado todos los módulos, para mí eso un éxito, el hecho de ser un estudiante regular y que a pesar de tener varias actividades más, como trabajar, logré estar hasta donde estoy en estos momentos.

La valoración que la alumna realiza de su desempeño muestra una autoeficacia que responde a lo que le demanda la organización del plan de estudios de SUAyED. Indica que ha ido cursando cada curso que se requiere de acuerdo con los semestres, aprobado y se posiciona como una estudiante regular. El ser una alumna regular y que se reconozca como tal da cuenta de una autoeficacia racional, no polarizada pues no se ubicada en uno u otro extremo, sino que su juicio está sustentado en la coordinación de diferentes actividades que la alumna debe realizar, no solo las académicas. Dos de los elementos referidos como central al definir su trayectoria escolar como exitosa y que, por consiguiente, se asocian con los logros de ejecución son el promedio de calificaciones que han obtenido hasta el momento y los comentarios positivos que reciben de los profesores como parte de la retroalimentación a sus actividades y que son descritos por las participantes como *las felicitaciones de mis profesores*.

Otro logro de ejecución interpretado por las participantes como un éxito en su trayectoria, es inscribir de manera consistente el número máximo de materias desde su ingreso hasta el semestre que cursaban. Conviene recordar que las participantes estaban inscritas en los últimos tres semestres de su formación cuando se realizaron las entrevistas.

Sin embargo, también se observa que la carga de trabajo académico que enfrentan está en función del número de asignaturas (módulos) inscritas en cada semestre. Desde lo que comentan las participantes, a mayor número de módulos inscritos, son mayores las complicaciones a enfrentar, aunque el apoyo social que perciben regula esta situación. Por ejemplo, una de las entrevistadas menciona que percibirse sola incide sobre su desempeño: “no tener a alguien más, un compañero cerca, alguien con quien comentar las cosas...” y considera que es un aspecto que la puede llevar al fracaso, a la reprobación y a un escenario en el cual tenga que recurrir algún módulo; no obstante, la persistencia (que se expresa en lo que unas dicen como ser perfeccionista y otras como obsesivas con el trabajo) es una característica que incrementa la posibilidad de conseguir logros académicos a pesar de las complicaciones que puedan tener:

Cynthia: ...es como perfeccionismo y otras de plano creo que es algo así medio enfermo...es como una necesidad de hacer bien las cosas, que sé que cuando termino una tarea, es porque está bien hecha...

María: Soy muy intensa, soy como muy dramática muchas veces y muy perfeccionista también..., pienso cuando entrego una tarea que no está como me habría gustado, que empleé demasiado tiempo...en el color de la portada, el orden o el color o la forma de redactar también, en ese sentido pienso que pierdo demasiado tiempo en cosas que no son tan importantes a la hora de entregar el trabajo...

Laura: ...a veces ser demasiado perfeccionista, entonces si las cosas no están como yo quiero, si yo no percibo que tengo el control entonces a veces no me atrevo a hacer las cosas, evado, evado mucho. Entonces eso sí ha sido un obstáculo para mí.

A partir de lo que describen en las entrevistas las participantes es viable afirmar que la autoeficacia no sólo es contextual y relacional, en el sentido de que se refiere a las habilidades que las estudiantes dicen tener respecto de materias específicas o el modo en que fueron concretando sus calificaciones aprobatorias y conocimientos adquiridos; sino que tiene un lugar significativo con quién contaron para lograrlo. También resulta clave para las experiencias de logro las maneras en que se definen a sí mismas, ya sea como “*perfeccionista*”, “*dramática*” o incluso “*algo medio enfermo*”. Así, la autoeficacia es ubicada también en un plano personal, una manera de reaccionar, pensar y decidir llevar a cabo una tarea y la consecución de los logros. Esto también tiene relación con lo que conocemos como procrastinar (Carranza y Ramírez, 2013) y que indica que los alumnos evaden la terminación de una tarea cuando tienen miedo a la evaluación que recibirán.

Otro aspecto importante que relacionan con su éxito son sus características personales, ya que consideran que gracias a estas han logrado superar de forma acertada algunos de los problemas que han enfrentado a lo largo de su formación profesional, pues les han permitido identificar quién podría ayudarles a resolver el problema o complicación que enfrentan. Dentro de estas características personales que se considera se asocian a los éxitos que han conseguido: una de las entrevistadas alude a lo que ella nombra *perfeccionismo*, el cual podemos considerar un patrón de comportamiento o hábito que impacta puntualmente sobre la forma en que enfrenta las situaciones conflictivas y facilita cumplir sus expectativas ante una actividad escolar. Aunque ese *perfeccionismo* también se considera en algunos casos algo que puede representar un obstáculo al invertir más tiempo del debido en detalles innecesarios.

Una característica personal más que identificó una estudiante, fue su capacidad de regular sus enojos ante las tareas que debía hacer:

Martha: *...ya con esta experiencia que tengo de trabajar en esas condiciones, en una primera carrera pues ahorita me ayudaron mucho, ya no me enojé tanto cuando no respondían o no esperé a que otros lo hicieran, ya no hacía todo el trabajo, o sea, sí pude mediarlo, pero eso es por la experiencia que yo traigo porque pensaba en los primeros grupos que yo hice en la primera carrera o yo hacía todo el trabajo, o me enojaba y no lo hacía.*

Dentro de los aspectos personales que se asocian al éxito que las estudiantes señalan, también podemos mencionar su formación previa, dado que algunas estudiantes cuentan con una licenciatura que antecede a su formación como Psicólogos (ya sea concluida o trunca). Las participantes que contaban con estudios previos hablaron de las habilidades adquiridas en su primera carrera como una cualidad que les permite afrontar con éxito las nuevas actividades que requieren en su formación actual, como es el caso del trabajo en equipo. Contar con una carrera previa supone haber desarrollado elementos de autoeficacia generales, tales como organización de equipos, realización de trabajos académicos, regulación de las emociones ante las tareas a realizar. Evidentemente, no todas las alumnas de la muestra tuvieron una carrera previa, pero en el caso de la alumna que sí la tenía podemos sostener que la autoeficacia respondió a una integración de experiencias previas que le ayudaron a enfrentar nuevos retos académicos.

Un aspecto que conviene puntualizar es que la autoeficacia tiene un carácter dinámico, se transforma conforme se acumula experiencia y las participantes se insertan en diferentes contextos de actividad donde las nuevas relaciones tienen un papel medular al poder contrastar con otros colegas sus conocimientos y habilidades profesionales. Esta comparación les retroalimenta y confirma su evaluación sobre aquello que consideran una ejecución exitosa:

Laura: ...estuve haciendo prácticas en un hospital, entonces yo veía que las competencias que tenían mis compañeros de presencial de otras universidades eran diferentes a las que yo tenía, no sé si porque la manera en que nosotros hacemos nuestras prácticas es diferente...Si me faltaba, por ejemplo, un poco de evaluación, aunque no tanto. En el caso de la entrevista sí tenía muy bien desarrolladas esas competencias, pero todo lo que era diagnóstico siento que me falta todavía.

La estudiante realiza una comparación entre tipos de alumnos, el que cursa sus estudios en una modalidad presencial y aquel que lo hace en la educación a distancia. Si bien reconoce carencias en algunas de las áreas en las que se estaba desempeñando, no lo hace al grado de demeritar su posición como estudiante. En su reflexión está construyendo una idea de autoeficacia en la que rescata aspectos logrados: “entrevista sí muy bien”, y aspectos a

desarrollar: “diagnóstico...siento que me falta todavía”. Esto nos indica que la autoeficacia también se construye a partir de realizar comparaciones, tanto con las ejecuciones de compañeros de sistema presencial, como en las precisiones que en su propia formación está observando.

María: Los éxitos como estudiante, aunque también mis calificaciones, me gustan mucho las prácticas que realizo, aunque son realmente muy cansadas, porque implican buscar un lugar donde hacerlas, me gusta, porque de alguna manera siento que me acerco a las personas, que aplico lo que estoy aprendiendo, aunque todavía me falta mucho que aprender...

Si bien la descripción de logros de la mayoría es muy puntual, como se observa en el fragmento que se presenta arriba, se percibe también como una estudiante en formación que aún necesita adquirir muchas habilidades. De tal modo, la autoeficacia, aunque presenta generalidades, también se muestra como un proceso dinámico con características particulares en función de las condiciones personales, de vida y trayectoria escolar de cada estudiante. Habrá que considerar que cuando las estudiantes cursan diversos módulos, teórico, metodológico o aplicado, se propician no sólo ciertos tipos de aprendizaje, sino también una serie de problemáticas distintas que cada estudiante resuelve en función de sus recursos y habilidades:

Martha: Así es, de hecho, en algunas prácticas de psicología educativa, tenía que ver cuáles eran mis áreas en el trabajo y las vinculaba con la práctica, la verdad me abrían el espacio, me decían: sí aquí te vamos a dar el espacio, te vamos a dar la carta, pero me entregamos resultados. A lo mejor lo que implica para mí era más trabajo, no era solo la práctica de la materia, sino que me pedían resultados después, pero sí me daban el espacio.

Ingresar a una institución para realizar una práctica implica un proceso de negociación en el cual se solicita la entrega de resultados. Las estudiantes de SUAyED además de tener que trabajar y sus otras actividades diarias, requieren llevar a cabo procesos de negociación para entrar a las instituciones y así cubrir el requisito de tener una práctica. A diferencia de las prácticas en la modalidad presencial donde en su mayoría las prácticas que se desarrollan en las asignaturas aplicadas son gestionadas por los docentes, en el caso de SUAyED son los

estudiantes quienes tienen que resolver esta situación, es así como se representa una carga extra. Se pone a prueba la autoeficacia no sólo en el desempeño de la intervención misma, sino también en las habilidades de negociación para el ingreso y permanencia.

Como se puede observar, las estudiantes hablaron de sus logros de ejecución al referirse a las distintas parcelas que son parte de la formación profesional en la que se encuentran. Es a partir de sus prácticas o de la posibilidad de vincular las actividades laborales con las actividades académicas que les son asignadas cada semestre, que las estudiantes dicen que logran tener experiencias de éxito tanto en sus estudios como para su desarrollo profesional. De igual manera, al comparar lo que ellas llevan a cabo en ámbitos aplicados con otros colegas (estudiantes de presencial o a distancia) o de la forma en que logran resolver los problemas que enfrentan en sus prácticas y en las tareas que les son asignadas, las estudiantes lo refieren como una ejecución de logro, con lo cual se abona a la percepción positiva de autoeficacia.

En ese sentido, a partir de las prácticas que desarrollan *in situ* como parte de sus actividades académicas, tienen la posibilidad de comparar sus conocimientos y habilidades con las de otros colegas. Como mencionamos en el párrafo anterior, tras interactuar con alumnos de otras instituciones y modalidades reflexionan sobre las competencias que aún tendrían que desarrollar para en un futuro hacer frente a la vida profesional, y esto a su vez ratifica la condición situacional de la autoeficacia.

En esta misma línea, identificamos que a partir de las actividades que realizan en los módulos aplicados las estudiantes desarrollan competencias profesionales vinculadas en mayor o menor medida con el tipo de escenario y de actividad que llevan a cabo. Por ejemplo, una de las participantes señala que en su caso el impartir talleres le ha permitido desarrollar competencias relacionadas con la labor docente:

Laura: ...una vez cuando di un taller para padres de familia...yo no sabía si yo no estaba dando bien mi taller, no lograba enganchar a los asistentes, fue difícil para mí sacar ese taller; entonces, sí me hizo sentir un poco mal. Otra, cuando hice unas prácticas en el hospital y sentía que, no sé si por cuestión del sistema o el tipo de alumnos que van al hospital que son diferentes a mí, como alumna a la distancia no sentía que empatáramos, no sentía que pudiera trabajar ahí, que pudiera aportar algo...

Aunque el resultado de las actividades que desarrollan se define en función de las distintas partes involucradas (asistentes, responsables e institución), en el caso de los talleres para padres es pertinente afirmar que no siempre se tiene la participación deseada, ya sea porque los padres trabajan o porque tienen otros hijos y actividades que atender. Empero, la alumna entrevistada atribuyó el no éxito del taller a su propio desempeño. En términos de autoeficacia, es interesante que hace una atribución hacia sí misma y no considera que el resultado de cualquier actividad, independientemente del tipo de escenario, se define en función de las múltiples variables integradas (actividad, contexto, participantes, responsable, entre otras). De acuerdo con lo anterior, la autoeficacia en relación con una actividad académica también se nutre por el conocimiento o desconocimiento de cómo es que funcionan los procesos de participación de las personas en propuestas de trabajo.

Así, las experiencias que son evaluadas por las estudiantes como fracasos, observamos que son situaciones en las que sus expectativas sobre la participación de los asistentes a alguna actividad no se cumplen, por ejemplo, un taller, y no los perciben motivados con la actividad. O en aquellas actividades que les requieren un conocimiento con el cual aún no cuentan, como es el caso de una práctica que tuvo que desarrollar una de las participantes en un hospital, donde identificó que no contaba aún con conocimientos relativos al uso de pruebas psicométricas, mientras que alumnos de otras instituciones y modalidad sí contaban con tales habilidades.

Cuando las estudiantes consideran que la calidad final con la que lograron concluir una actividad no coincide con su expectativa, buscan hacer frente a esta situación de una forma positiva, siendo capaces de identificar los aspectos relacionados con el plan de trabajo que establecieron y la forma en que lo llevaron a cabo como las causas del resultado final. Empero, se dan casos en donde no obtienen satisfacción y, en consecuencia, se juzgan de manera negativa:

Laura: Entonces pienso así: ¿cómo que no sé? ¿por qué es que no te diste cuenta? ¿por qué fallaste? no eres buena en esto ¿cómo puede ser posible si ya vas en tal semestre y que no hayas aprendido? Y sí, sí siento que no, como que me entra el miedo de no poder desempeñarme bien, o sea de decir: no creo que vaya a ser una buena profesional.

Martha: *¿Qué es esto? O no sirvo no, bueno ya que no tenía el resultado que yo quería pues si era consciente que era porque el tiempo luego no me ayuda, pero no quería como, no sé, perder lo que ya había ganado, entonces lo dejaba así.*

En otros casos puede darse una descalificación inicial pero después analizar con calma y enfrentar de forma reflexiva el resultado obtenido, de modo que las estudiantes reflexionan acerca de las situaciones que influyeron sobre su desempeño, aunque pueden cuestionarse su aprendizaje y la calidad que tendrán en el futuro como profesionistas si no logran superar esos errores:

Laura: *...ha sido toda una odisea, creo que los primeros semestres eran mucho más fáciles para mí, porque en mi caso coincidió que empecé a estudiar y a trabajar, entonces como que tenía más libertad, era más fácil para mí organizar mis horarios, igual porque la carga de trabajo tanto de la escuela como de mi trabajo no era tanta. Me resultó más fácil la organización, pero ahorita que ya llevo cinco años en el trabajo en el que estoy y que ya llevo bastante tiempo en la carrera, y la exigencia es mayor y la dinámica del trabajo ha cambiado, la organización es prácticamente “como se vaya dando”, o sea, los tiempos que yo tenga libres los ocupo para la escuela; a diferencia de al inicio que hasta podía llevar un calendario y respetarlo o una agenda y respetarla, pero ahora por las exigencias del contexto, es una organización desorganizada, es más como vaya pudiendo.*

Justo las complicaciones que viven a lo largo de su carrera y la forma en que dicen que las sortean les brinda la posibilidad de avanzar en su formación profesional, es así que se identifica la importancia de la persistencia, aunada a las habilidades de planeación así como a la flexibilidad en sus expectativas y organización, pues les brinda la posibilidad de hacer ajustes a su plan de trabajo para el cumplimiento de sus actividades dedicando tiempos diferenciales en función de la situación que enfrenten a cada una de las distintas actividades que los roles que cumplen les demandan (madres, empleadas, esposas, estudiantes, entre otros). De forma consistente se observa que las estudiantes hablan de persistencia como una cualidad importante en el éxito en los estudios profesionales, podríamos sin duda alguna

afirmar que es una pieza clave para asegurar la eficiencia terminal de la licenciatura y prevenir la deserción escolar.

Al continuar con los análisis de las experiencias que se asocian a fracasos, al igual que se observó en el caso de los éxitos, para la mayoría de las participantes las calificaciones obtenidas tienen un valor central. En el caso de una de las participantes incluso la única experiencia negativa que recuerda se asocia a una calificación reprobatoria, “*una vez nada más tuve un tres de calificación*”, aunque considera que ese resultado fue en gran medida por las instrucciones que la profesora les proporcionó para desarrollar la actividad en cuestión.

Identificamos que los fracasos se enfrentan de una forma positiva, inclusive si sólo es una probabilidad de fracaso, sin embargo, también se puede presentar en algunos casos una serie de sentimientos ambivalentes, mismos que son descritos por una de las participantes como *una situación dulce-amarga*:

María: Bueno, mejor entregarlo y no como me habría gustado a no entregarlo, a lo mejor entregar el trabajo no completamente perfecto como me habría gustado entregarlo, pero prefiero entregarlo, entonces también de alguna manera decir, no es tanto el alivio como cuando lo entrego e incluso satisfacción si lo hago bien, sino como una situación dulce-amarga...sexto semestre me costó mucho trabajo cursarlo hice varios intentos para varias materias y ahorita todavía tengo una pendiente por falta de motivación, porque digo: sí, pero ¿qué caso tiene? O sea, si pierdo parte de la motivación, siento que en parte tiene que ver con no tener a alguien más, un compañero cerca, alguien con quien comentar las cosas, no sé exactamente de dónde o por qué, pero sí me faltaba motivación. Entonces cuando me faltaba motivación, por más que decía yo voy a hacer la tarea decía ¡Ay! bueno, después y yo te decía antes de la disciplina, en ese sentido el haber tenido que repetir ciertos módulos, para tener que pasarlos si lo considero un fracaso.

Es así como la presencia de éxitos y fracasos, pero sobre todo su interpretación y el estilo de afrontamiento, desempeñan un papel importante en la vida de los estudiantes a distancia y, por añadidura, en su desempeño, derivado del efecto que identificamos tiene sobre su motivación. De tal modo, las estudiantes se debaten entre logros y fracasos que interpretan como determinados tanto por los conocimientos que han adquirido durante sus

estudios de licenciatura como por las habilidades previas, aunque no siempre es tan clara esa dicotomía. En ocasiones las experiencias que se califican como un fracaso les deja un aprendizaje que les permite visualizar estrategias futuras para resolver problemas similares. En este sentido, también se identifica la importancia de las relaciones que construyen con sus compañeros pues a partir de estas se van tejiendo diversas redes de apoyo y aprendizaje a partir de la observación de modelos tanto simbólicos como plásticos o del seguimiento de instrucciones (esto será abordado en el siguiente capítulo).

Conviene puntualizar que algunas estudiantes clasifican también como fracasos aquellas situaciones en que la comunicación con el tutor no es como ellas esperaban, ya sea porque no contestan los mensajes con prontitud o porque no responden de forma clara y empática a sus dudas o problemas, lo cual termina afectando de forma negativa su desempeño en la materia, dando como resultado en algunos casos una calificación reprobatoria.

Otro tema referente a los logros de ejecución fue el desarrollo de competencias profesionales. Se presentó en el discurso de las participantes con mayor frecuencia la referencia al desarrollo de competencias de orden metodológico o técnico (aquellas que se asocian a la investigación) y se habló de la carencia de experiencias que promovieran la adquisición de técnicas de intervención; estas últimas las podemos nombrar competencias aplicadas.

Se puede afirmar que, a partir de las experiencias escolares que desarrollan las estudiantes en los módulos de carácter aplicado, se les brinda la oportunidad de poner en práctica los conocimientos que han adquirido a lo largo de su formación, por lo cual poder participar en estas actividades las evalúan como un éxito. Disfrutaban la interacción con personas que presentan alguna problemática o en las que puede promover alguna mejora en su vida tras aplicar lo que han estado aprendiendo en la licenciatura:

Lorena: ...me he dado cuenta de que otros compañeros no saben cómo hacerlo y yo en ocasiones les he ayudado, por ejemplo, en el Gmail a crear un, mmm no sé, hacer una llamada por Hangouts, pues, en CAPED a veces me dicen o por Skype también, entonces yo pienso que, si tengo conocimiento, porque si he visto a personas que no. Tal vez me baso en lo que los demás no saben y yo sí sé, manejo bien las herramientas, digo, aparte se me hace fácil aprender a utilizarlas.

Las participantes identifican elementos de las competencias profesionales que ya tienen o las que están en desarrollo. Mencionan que existen compañeros que no cuentan con las mismas habilidades que ellas, al dar cuenta de esta situación se muestran empáticas y podríamos decir que solidarias, pues indican que los apoyan compartiendo sus conocimientos. Esa comparación con sus compañeros puede incluso retroalimentar su formación y competencias al dar cuenta del mayor conocimiento con el que cuentan en comparación con otros colegas. Comparar su avance brinda también la posibilidad de identificar la necesidad de seguir aprendiendo

Cuando se acercan al final de sus estudios profesionales, mencionan que han logrado un mayor dominio de las herramientas tecnológicas, a pesar de que ese dominio surge en algunos casos, a partir del uso y aprendizaje un tanto azaroso o fortuito, aunque en otros tal aprendizaje deriva del perfeccionamiento de habilidades relacionadas con las TIC adquiridas previamente. También identificamos algunos casos en donde el aprendizaje deriva de la descripción que sus compañeros les dan sobre alguna herramienta tecnológica o de la consulta en internet de tutoriales.

Aunque es relevante para las participantes avanzar en términos académicos, es decir, que aprueben sus módulos semestre a semestre, vemos que perciben carencias en el desarrollo de competencias profesionales. En varios casos de referencia son las habilidades de evaluación, enfocándose principalmente a la forma de relacionarse con la persona que recibe atención o un servicio.

En este sentido, identificamos que los ecosistemas digitales, representan una herramienta que apoya en la formación profesional de los estudiantes al darles una posibilidad de interacción con sus pares, así como la relevancia que tiene contar con un estilo proactivo que facilite la orientación hacia la formación autodidacta en las estudiantes.

Sobre la incursión en la red social con un objetivo académico, observamos que se dan de forma generalizada en las participantes cuando no se cumplieron sus expectativas de respuesta por otros canales institucionales (plataforma o correo electrónico) y se aventuran a buscar e incluso crear en *Facebook* páginas o grupos relacionados con el SUAyED Psicología. Esto derivado de la rapidez de respuesta y difusión masiva de sus mensajes en las redes sociales, condición que promueve no sólo la apropiación y aprendizaje de estas

herramientas tecnológicas, sino que se vuelven un espacio de aprendizaje e intercambio del conocimiento en pro de su formación profesional.

En este primer eje de la entrevista se identificó que las TIC representan un medio de comunicación importante para las estudiantes, aunque difiere la forma o momento en que las usan. Encontramos que en algunas ocasiones no usan *Facebook* pues la actividad escolar se asume como la actividad primaria y única. Esto difiere de lo señalado en la literatura (Espuny et al, 2011; García, et al., 2014; González y Delgado, 2015) como una generalidad, pues se reporta que los estudiantes mientras realizan actividades académicas mantienen *Facebook* abierto como actividad secundaria. En el siguiente capítulo nos centraremos en profundizar en la interacción que tienen con sus pares las participantes, analizaremos el *aprendizaje vicario*; esta categoría se encuentra a su vez integradas por la imitación y la comunicación entre pares.

De manera consistente las participantes hablaron de cualidades que consideran clave en sus logros en la ejecución para cumplir con las actividades escolares que les demanda su formación a distancia: organización, planificación de actividades, disciplina, constancia, perseverancia, todas estas cualidades dan cuenta de una autorregulación desarrollada. También se mencionan las habilidades que han logrado desarrollar a partir de las distintas experiencias de aprendizaje, por ejemplo, la toma de decisiones, la solución de problemas y la tolerancia a la frustración.

Sintetizando los aspectos más relevantes que se identificaron en las respuestas de las participantes durante la entrevista relacionados con sus logros de ejecución, en general se expresan y viven por las estudiantes a lo largo de su formación como el resultado de su esfuerzo, a la par que reconocen que la ayuda de los demás tuvo un lugar preponderante y cómo la ayuda que buscan al adentrarse en los ecosistemas digitales, dependerá de las cualidades que identifican en ellas así como de los aprendizajes previos que conllevan a actividad les parezca de inicio fácil o difícil.

Asimismo, observamos que las estudiantes identifican los obstáculos que les pueden impedir desarrollar de manera eficiente alguna actividad y con ello cosechar un nuevo logro, ante lo cual se cuestionan cómo hacer frente a esos problemas. En ese sentido, las entrevistadas se perciben atentas a las estrategias y acciones que pueden poner en marcha para asegurar logros de ejecución escolar, pues sólo así continuar avanzando en sus materias

y concluir sus estudios en los tiempos que establece el plan de estudios considerando los tiempos de los que disponen para dedicar a las actividades que les demanda; que de acuerdo con lo que señalan Romero y Barberà (2013) se pueden considerar tiempos residuales.

Finalmente, a partir del análisis de las respuestas de las participantes con relación a la autoeficacia y los logros de ejecución, lo planteado en este capítulo permite dar cuenta de que la autoeficacia se manifiesta en las actividades en línea que realizan las estudiantes a distancia, al igual que la forma en que las experiencias previas y sus conocimientos relacionados con las TIC (particularmente redes sociales y servicios de mensajería) contribuyen a la conseguir logros académicos y a la adaptación de las estudiantes a lo complejo que resulta estudiar en una modalidad a distancia. La siguiente figura representa la interacción que se observa en las experiencias de las participantes relacionadas con los logros de ejecución y sus subcategorías.

Figura. 14

Modelo de logros de ejecución



Nota. Representa la categoría y subcategorías del componente logros de ejecución, de autoría propia.

Autoeficacia y Aprendizaje vicario: Los modelos simbólicos y plásticos en la interacción en ecosistemas digitales

Este capítulo se plantea por objetivo analizar las entrevistas realizadas centrándonos en la segunda categoría *aprendizaje vicario*. Como se describió en el capítulo anterior cada una de las subcategorías planteadas fue resultado del análisis reflexivo de los datos y en función de este se identificaron elementos de recurrencia, lógica y contenido similar entre las narraciones de las participantes, a la vez de encontrar concordancia con los planteamientos teóricos sobre la autoeficacia y particularmente del aprendizaje vicario. En lo que sigue analizaremos cómo el aprendizaje vicario, sobre todo entre compañeros, permitió a nuestras estudiantes resolver dudas, aprender a realizar actividades, estar al pendiente de fechas y trabajos, entre otras tareas a realizar.

Pero antes de adentrarnos en la temática de aprendizaje vicario es necesario describir brevemente cómo funciona la relación entre docentes-alumnos en la plataforma institucional de SUAyED y en qué medida las estudiantes la complementan con la relación que establecen entre compañeros a través de otras redes virtuales.

Las dudas que los alumnos presentan sobre las actividades que tienen que desarrollar o dónde pueden encontrar información, de inicio son planteadas a sus profesores o compañeros de módulo y grupo mediante el uso de los medios institucionales (correo electrónico, mensajes o preguntas en los foros de plataforma); sin embargo, no siempre obtienen una respuesta clara, en el tiempo o con la rapidez que requieren (de manera síncrona)¹. Ante tal situación es que las estudiantes dijeron que tomaban la decisión de acercarse a las redes sociales para tratar de aclarar las dudas que tienen o encontrar información, apoyo y orientación que les sea de utilidad para resolver el problema que enfrentan.

Al explorar el segundo eje se logró dar respuestas a preguntas como ¿cuál es el uso que hacen de las TIC a lo largo de su formación?, y ¿cómo median estas herramientas la

¹ La interacción y comunicación síncrona es aquella que se da en un mismo tiempo, aunque en espacios diferentes, esto gracias a herramientas de las TIC, como son los servicios de mensajería, llamadas, videollamadas o videoconferencias. Caso contrario es la comunicación e interacción asincrónica la cual se da en diferentes tiempos comúnmente mediante el uso de herramientas como los foros o el correo electrónico (Páez-Barón, Corredor-Camargo y Fonseca-Carreño, 2016).

interacción con sus compañeros? Las dos herramientas mencionadas con mayor frecuencia por las participantes fueron *Facebook* y *WhatsApp*. En el caso de *Facebook* es una red social por internet que, en función de sus características, les brinda la posibilidad de acceder a información de la coordinación de educación a distancia relacionada con actividades académicas y procesos administrativos como es el caso de fechas de inscripciones, exámenes extraordinarios y cursos extracurriculares, entre otras, y para atender o aclarar alguna duda consultando a los compañeros con los que comparte algún módulo (asignatura), esto lo podemos observar en la siguiente figura.

Figura 15

Publicación de la Coordinación de Psicología SUAyED



Nota. Ejemplo de los mensajes en *Facebook* de la Coordinación del SUAyED

Mientras que *WhatsApp* por lo regular lo usan para establecer comunicación con aquellos compañeros que se encuentran inscritos en el mismo módulo y con aquellos compañeros con los que integran equipos de trabajo para llevar a cabo alguna actividad en apego a las instrucciones de sus profesores:

Laura: En Facebook me entero de todo lo que tenga que ser de SUAyED, ahí salen primero los comunicados...para mí es mucho más fácil estar al tanto de lo que pasa en la plataforma por Facebook. Me comunico también con mis compañeros y resuelvo dudas que llegue a tener en algún módulo, de vez en cuando contacto también con mis compañeros para hablar sobre tareas o trabajos que tenemos qué hacer; pero para eso utilizo un poquito más WhatsApp que Facebook...WhatsApp principalmente la utilizo para ponernos de acuerdo

cuando tenemos que trabajar en equipo o para pasarnos material o cuando queremos resolver una duda, pero más rápido pues nos escribimos por WhatsApp.

En la descripción que Laura hace del uso de las dos herramientas se observa que se emplean (*Facebook* y *WhatsApp*) como medios de comunicación y coordinación con los compañeros. *Facebook* le brinda la posibilidad de encontrar la información publicada por la coordinación de educación a distancia referente a actividades académicas (cursos o conferencias) y procesos administrativos (inscripciones regulares o a exámenes extraordinarios), a la vez que pueden resolver dudas de algún contenido o actividad con los compañeros que se encuentran inscritos en el mismo módulo. Empero, la comunicación con compañeros con quienes comparten algún módulo e integran equipos para llevar a cabo alguna actividad -como ya mencionamos- se desarrolla principalmente mediante el uso de *WhatsApp* dado que, de acuerdo con su experiencia, el tiempo de respuesta es menor cuando se enfrentan a la necesidad de aclarar algún punto o criterio de alguna tarea que no les quede del todo claro.

Así, es factible señalar que dadas las características de la educación a distancia y, por consiguiente, del propio sistema de SUAyED se promueve, sin plantearse, que los estudiantes se apoyen entre sus pares con quienes coinciden en espacios digitales. Esto resulta interesante dado que las redes sociales que tenían por objetivo inicial convertirse en un espacio lúdico y de socialización (Gómez y López, 2010; López, 2013; Cortés, 2015), se han convertido en un espacio de interacción que no sólo tiene fines de esparcimiento sino también productivos, ya sean estos académicos o laborales. Lo anterior coincide con los usos de *Facebook* que describen autores como Valenzuela (2013) o González, Lleixà y Espuny (2016), quienes mencionan que las redes sociales les brindan la oportunidad a sus usuarios de establecer interacciones diversas y representan, a su vez, espacios de intercambio de información en diversos formatos (documentos en diversos formatos (audio, vídeo, texto e imagen).

Conviene también considerar que, al ser estudiantes a distancia, esta condición propicia que busquen canales diversos que les brinden la posibilidad de obtener información para resolver también los trámites administrativos, por lo cual es vital el apoyo que se brindan

entre compañeros al compartir material o cualquier información que les pueda aclarar dudas o les haga más sencillos los trámites que tienen que realizar.

En lo comentado por *Laura*, por ejemplo, se observa que la comunicación con sus pares les da la oportunidad de resolver dudas, hablar sobre tareas o trabajos, ponerse de acuerdo con sus compañeros de equipo, desarrollar el trabajo en equipo, así como compartir material bibliográfico o hemerográfico. A partir de estas acciones se construye una relación de trabajo académico en la cual realizan actividades varias mediadas por las TIC. Como señalan Gallo, Mora y Rozo (2013) y Castro y González-Palta (2016), mediante el uso de las herramientas que integra *Facebook* los estudiantes establecen de forma autónoma sus propias formas de comunicación e interacción con sus pares. En tales interacciones comparten documentos en distintos formatos (texto, audio o video) que les permiten resolver dudas y desarrollar sus actividades académicas. Esto favorece construir comunidades de aprendizaje colaborativo que podríamos denominar informales al no estar moderadas por un académico ni reguladas de manera institucional.

La descripción que hace *Laura* sobre las actividades académicas que desarrolla como parte de sus estudios de licenciatura y para las cuales se apoya de *Facebook* y *WhatsApp*, coinciden con lo que describen Gómez, Roses y Farías (2012) quienes enlistan las principales actividades de orden académico para las cuales se usan las redes sociales, a pesar de que los autores se refieren a estudiantes en una modalidad presencial:

- Para solucionar dudas de los contenidos o exámenes con otros estudiantes
- Para saber qué se ha hecho en clase cuando no he asistido
- Para hacer trabajos de clase
- Para estar al día de lo que ocurre en la asignatura (cambios, imprevistos)

Conviene considerar que, si bien en la educación a distancia no se hace uso de un aula en términos físicos, sino de una plataforma en la cual se conforman “aulas virtuales”, es factible señalar que este espacio es equivalente al aula en la educación presencial, en el sentido de que es un espacio donde se integra formal y administrativamente a los estudiantes, convirtiéndose en el principal espacio de coincidencia e interacción de carácter institucional entre compañeros y docentes.

Las aulas virtuales brindan acceso a los recursos de aprendizaje (materiales bibliográficos o hemerográficos en formato Word o PDF, archivos en vídeo o audio), las instrucciones de sus docentes para llevar a cabo actividades de aprendizaje, espacios de participación (foros) donde externan su opinión sobre un tema o material de aprendizaje o contestan a las preguntas de sus docentes y entregan sus actividades de aprendizaje (mapas mentales o conceptuales, resúmenes, síntesis, glosas, ensayos, exposiciones en audio o video). Cuentan, además, con la posibilidad de establecer comunicación con sus compañeros y los distintos profesores, ya sea participando en los foros o mediante el servicio de mensajería de la plataforma institucional.

Es importante tomar en cuenta y analizar cómo las redes sociales posibilitan extender el tiempo y espacio escolar, permitiendo que los estudiantes sigan en contacto y atendiendo temas relativos a sus clases. Por lo tanto, es posible que la interacción en las redes sociales, particularmente en *Facebook*, incida positivamente en las frustraciones relacionadas con las actividades escolares o la relación con los profesores. Esto podría explicar por qué los estudiantes universitarios no incluyen a los profesores en sus grupos en redes sociales o como amigos (Valenzuela, 2013; García, et al, 2014).

Como consecuencia de ese contacto inicial en los foros de presentación en la plataforma, los estudiantes se organizan para encontrarse en escenarios informales (*Facebook* o *WhatsApp*), ya sea porque el docente les pide que se organicen en equipos para realizar alguna actividad o porque tienen alguna tarea pendiente. Entonces, tras compartir sus datos se encuentran en esos medios para organizarse en equipos o crear grupos de apoyo para intercambiar materiales que les serán de utilidad para sus actividades académicas (artículos de investigación, libros en formato PDF, vídeos, infografías, entre otros) y se brindan distintos tipos de apoyo: consejos, instrucciones, ejemplos, entre otros.

Los foros son un espacio en la plataforma de aprendizaje en donde el docente escribe una pregunta o un tema de discusión y los alumnos escriben sus respuestas, opiniones o dudas según sea el caso. Los estudiantes tienen la oportunidad de intercambiar sus opiniones en función de los cuestionamientos o solicitudes de los profesores mediante su participación en los foros. Particularmente los foros de presentación tienen por objetivo propiciar la

interacción entre los alumnos de un mismo módulo y grupo para que se conozcan entre ellos y por parte del docente. Un ejemplo de foro de presentación se observa en la siguiente figura:

Figura 16
Ejemplo de un foro de presentación

Foro de presentación

Mostrar respuestas anidadas

Foro de presentación
viernes, 25 de junio de 2021, 16:57

En este foro deberás presentarte, anotando datos personales, nombre, edad, lugar de residencia, ocupación, y otros datos que consideres relevantes; además te pido expresar cuáles son tus expectativas respecto a este módulo, el objetivo de esta actividad es conocernos mejor y establecer una comunicación más efectiva.

Les pido que no creen un nuevo tema, solo repliquen en uno de los comentarios, para que las respuestas se vayan anidando.

[Enlace permanente](#) [Editar](#) [Responder](#)

Re: Foro de presentación
- lunes, 9 de agosto de 2021, 13:15

¡¡¡Hola Profesor y compañeros (as)!!!

Me presento, mi nombre es Norma Nancy Olmos Alarcón, soy Licenciada en Contaduría egresada de la FCA UNAM, tengo 43 años, soy casada y tengo dos hijos Daniel de 16 años y Vanessa de 11, soy de Iztapalapa, CDMX. Llevo 23 años trabajando en contabilidad general y especialmente en el área de Tesorería. Actualmente estoy estudiando mi segunda carrera en Psicología, laboro por proyectos en casa, los fines de semana como asistente dental.

Me encanta pasar tiempo con mis hijos, estoy aprendiendo sobre las cosas que a ellos les gusta como el anime: por otro lado estoy empezando nivel 1 de Inglés, me encanta leer, ver películas, escuchar música, aprender cosas nuevas; me considero dedicada, empática, responsable, tolerante y sociable.

Mis expectativas con respecto a este curso es entender los aspectos más relevantes de la Evaluación Psicológica, los diferentes modelos que existen, la diferencia entre la evaluación tradicional y conductual y las habilidades requeridas de un psicólogo en esta área.

Mis compromisos son: realizar una lectura consciente de los materiales básicos como complementarios y entregar mis tareas en tiempo y forma; colaborar de forma oportuna y responsable cuando deba trabajar en equipo.

Sabre que estoy logrando mis objetivos con las calificaciones obtenidas en cada una de las actividades, la retroalimentación del tutor y aportaciones en los foros por parte de mis compañeros y en caso de no alcanzarlos buscare la tutoría del profesor, el apoyo de ustedes y dedicare más tiempo a mis actividades

De antemano espero tener la oportunidad de aprender tanto del tutor como de ustedes y les dejo mi número telefónico para seguir en contacto 55-

Saludos cordiales y mucho éxito a todos 🍀

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Borrar](#) [Responder](#)

Nota. Imagen recuperada de la plataforma de SUAyED

Identificamos que, inicialmente, las alumnas aprovechan los espacios de interacción institucional propuestos por los docentes como parte de sus actividades en plataforma, por ejemplo, los foros de presentación, para compartir sus datos de contacto (número telefónico o perfil de Facebook) y tener la posibilidad de establecer comunicación con sus compañeros en medios diferentes a la plataforma institucional:

Laura: Normalmente nos ponen un foro de formación de equipos, entonces ahí comentamos quién quiere hacer equipo: y (dicen los compañeros) pues yo estoy libre o yo quiero, a mí me interesa trabajar el mismo tema que tú. Entonces, ahí mismo en la plataforma, ya sea en el foro o por mensaje privado, nos pasamos nuestros números y empezamos a formar los grupos...y por ahí nos ponemos en contacto para realizar nuestros trabajos...y otra sería Facebook nos dicen: oigan compañeros estamos armando un grupo...de estudio, por ejemplo, quien quiera agregarse solicítelo a tal número. Entonces, empezamos a formar grupos que son más como de psicología en general.

Julia: *Por ejemplo, las tareas en equipo, regularmente sobre las investigaciones o sobre una práctica se realizan en equipo, me pongo en contacto con ellos a partir de la plataforma, pero posteriormente colocamos nuestros números telefónicos para estar en contacto por WhatsApp.*

La comunicación con los compañeros del mismo semestre y con quienes se comparten actividades colaborativas (trabajos en equipo) se lleva a cabo en la mayoría de los casos principalmente en *WhatsApp* dado que el tiempo de respuesta de sus compañeros es mucho menor que el de sus maestros; aunque en algunos casos también se hace uso de la herramienta de mensajería que está integrada a *Facebook (Messenger)*.

Laura: *Facebook lo utilizo para compartir cosas o para chatear o incluso hacer videollamadas...también la videollamada con mis compañeros cuando por alguna razón no podemos estar en Hangouts o en Skype utilizamos la videollamada de Facebook o de WhatsApp, pero principalmente es para eso, para ponernos de acuerdo y empezar algún trabajo colaborativo.*

A partir de lo que relatan las participantes se observa que el uso de *Facebook* y *WhatsApp* como medios de comunicación entre los compañeros aparece por iniciativa de los propios estudiantes, aunque hasta cierto punto delineado o guiado por las actividades que tienen que llevar a cabo y los problemas que encuentran para resolverlas. Esta interacción permite, de inicio, la comunicación entre compañeros, para atender dudas, para coordinarse para el trabajo en equipo e incluso para invitar a participar en otras actividades.

En la impresión de pantalla que se presenta en la figura 16 se puede observar cómo, a partir de establecer comunicación por medio del servicio de mensajería instantánea, se hace la recomendación de que se integren a los grupos que existen en Facebook dado que en ese espacio comparten otras actividades que pueden enriquecer su formación. Incluso se señala que hay una mayor actividad, en comparación con lo que se comparte por vía de *WhatsApp*. Como señalamos en los capítulos teóricos, los ecosistemas virtuales, particularmente las redes sociales, cuentan con una serie de herramientas que brindan distintas posibilidades de interacción o para compartir documentos en distintos formatos (Said-Hung, et al., 2015;

Chang, et al., 2015; Cortés, 2015; Abúndez, et al., 2015; Sánchez y Arroyo-Cañada, 2016; González, et al., 2012).

Figura 17

Ejemplo de una conversación en WhatsApp



Nota. Impresión de pantalla de una conversación entre alumnos de SUAyED en WhatsApp

En las entrevistas se advierte que el uso de las herramientas con las que cuentan los entornos digitales permite la comunicación entre compañeros, con el objetivo de aclarar las distintas dudas que se presentan, ya sean derivadas de las instrucciones que los tutores les dan para el desarrollo de alguna actividad, de la actividad en sí misma, para atender dudas de tipo teórico o procedimental o coordinarse para integrar equipos y desarrollar alguna actividad solicitada por el tutor:

Martha: Facebook es el medio que más utilizo, WhatsApp para ser honesta soy muy mala para usarlo entonces, este casi no lo uso y lo empecé a usar cuando ya de pronto lo comprendí, más que Facebook entonces bueno me tuve que incorporar...Utilizábamos el Messenger o Facebook como ya éramos compañeros en algún momento, el primer contacto fue plataforma, lo que hacía era agregarlos al Facebook y en Facebook seguía haciendo el contacto. Primero consultaba con alguna compañera del grupo...todo este semestre lo estuve haciendo, sí le decía: oye entiendo que aquí...ahí si consultaba específicamente con los

compañeros del grupo y si no estaba claro lo que hacíamos era: preguntas tú o pregunto yo al tutor. Nos íbamos turnando regularmente, estuve cursando con los mismos compañeros o en alguno de los módulos me topé con alguien conocido, entonces, así le hacíamos a veces preguntaba yo y a veces preguntaban al tutor.

María: ...cuando ya estuve revisando las instrucciones y cuando ya estuve intentando varias veces por mí misma y no pude, o sea, pon tú llevó ya una hora intentando descifrar las instrucciones y de una manera u otra no me convence la conclusión a la que llegué y ya pregunto...normalmente después de varias veces de intentar y no poder es entonces cuando ya pido ayuda.

En esta misma línea, relacionada con la comunicación que establecen con sus compañeros, se observa que, aunque el contacto inicial con sus compañeros de semestre y módulo se da en las aulas de la plataforma institucional, al coincidir en los módulos y grupos en que están inscritos, inmediatamente buscan otro espacio para coincidir (Facebook o WhatsApp). De tal modo, la plataforma y aulas institucionales son usadas sólo como un espacio para entregar tareas y cumplir con las actividades que les solicita el tutor y toda la interacción entre pares para resolver dudas o desarrollar actividades en equipos se lleva a cabo en los espacios informales. Como ya se indicó, no se consideran como espacios formales de interacción las redes sociales dado que los docentes brindan las instrucciones sobre las actividades que tienen que realizar y crean espacios de interacción (foros) en la plataforma institucional.

Toda vez que se describieron los usos que hacen las estudiantes de la plataforma institucional y el apoyo que logran con sus compañeros al emplear Facebook y WhatsApp, nos centraremos en el análisis del aprendizaje vicario que logran, justamente, en la interrelación entre pares. En apego a lo señalado por Parra-Marroquín (2008), el aprendizaje vicario es aquel donde el observador no tiene inicialmente un rol activo, sino que reproduce la ejecución que observó en otra persona; esa ejecución, ya sea a partir de las instrucciones que ofrece el que está siendo observado, la lectura de una participación en un foro o el producto en cuestión (actividad específica) cumple la función de modelo plástico.

Aunque en los foros las instrucciones que los docentes insertan tienen el objetivo de guiar las actividades propuestas, las estudiantes encuentran que no siempre quedan claras:

Julia: Sí también, bueno, por ejemplo, antes sí tenía muchas dudas, hay algunos tutores que no te contestan luego, te contestan después de que pasó la actividad, entonces contactaba a veces a mis compañeras y les preguntaba que cómo entendían la actividad porque yo la entiendo de un modo, pero podría ser de otro. Entonces me comunicaba con ellas para ver cómo entendían a esa actividad y ya nos poníamos de acuerdo en cómo realmente se tenía que hacer.

Cynthia: Por ejemplo, con un profesor sus indicaciones pueden ser un desastre...sus instrucciones de plano eran un chilaquil, porque, aunque las seguíamos, obteníamos calificaciones muy extrañas, hasta aparecían como aleatorias y al azar, eso me causaba, en especial la incertidumbre.

Julia y Cynthia reflexionan cómo a partir de la comunicación con los compañeros logran confrontar la comprensión que cada uno de ellos tiene de una actividad, y a partir del consenso se confirma que han comprendido las instrucciones, o en caso de existir alguna confusión tienen la posibilidad de aclararla. Aquí se observa que se gesta un proceso de aprendizaje vicario dado que las estudiantes atienden a la incorporación de nuevas alternativas de comportamiento a partir del conocimiento de formas que se pueden considerar exitosas, retomadas de un modelo (Bandura, 1997; 1999; 2001; Prieto, 2016; Haro, 2017).

Cuando los compañeros explican lo que entendieron en las instrucciones del docente fungen como modelos simbólicos y tienen la posibilidad de incidir en el desempeño del compañero a quien le explican. Con esto disminuye la probabilidad de una interpretación distorsionada que se asociaría tras la entrega de la actividad a una calificación baja o reprobatoria en la actividad, al considerar esta serie de intercambios sobre las instrucciones que el docente les brinda para llevar a cabo una tarea implica un proceso de co-construcción en el cual confían en lo que algún o algunos compañeros les comentan.

Es pertinente señalar que esta búsqueda de ayuda y, por consiguiente, de interacción entre pares, no está propiamente planeada por el docente, sino que surge a partir de las dudas de los alumnos, la confianza e identificación entre pares. Entonces, aquellos compañeros que tienen por seguro cómo llevar a cabo una actividad empiezan a guiar la actividad de sus pares mediante instrucciones, es decir, son tomados como modelos simbólicos o plásticos, según las características de la interacción, e inicia un proceso de aprendizaje vicario mediado por la tecnología.

Es así como tras el análisis de las respuestas de las participantes se observa que la interacción se da principalmente con fines de comunicación e inicia con regularidad cuando hay alguna duda o existe la necesidad de contactar a los compañeros para llevar a cabo alguna actividad en equipo (el trabajo colaborativo). Las entrevistadas mencionaron que para comunicarse con sus compañeros usaron con mayor frecuencia la herramienta de mensajes de Facebook (*Messenger*), sin embargo, también usan WhatsApp para tal finalidad, aunque en menor frecuencia. Sobre la preferencia por *Messenger* podemos inferir que se debe a la facilidad para usarla en distintos dispositivos (computadora, Tablet, celular) así como a la posibilidad de intercambiar y revisar con facilidad archivos en diferentes formatos:

Martha: La verdad que sí acudía a Facebook o con compañeros de trabajo como le comentaba pues ahí conozco, hay personas de todas las profesiones: comunicación, psicólogas, administración hay de todas de todas. Entonces, si acudía con alguna de ellas y les decía: contáctame con alguien. O en Facebook ponía, creo que dos veces llegué a consultar en Facebook que si alguien conocía a personas donde pudiera hacer prácticas que me abrieran el espacio, pero sí era contra reloj.

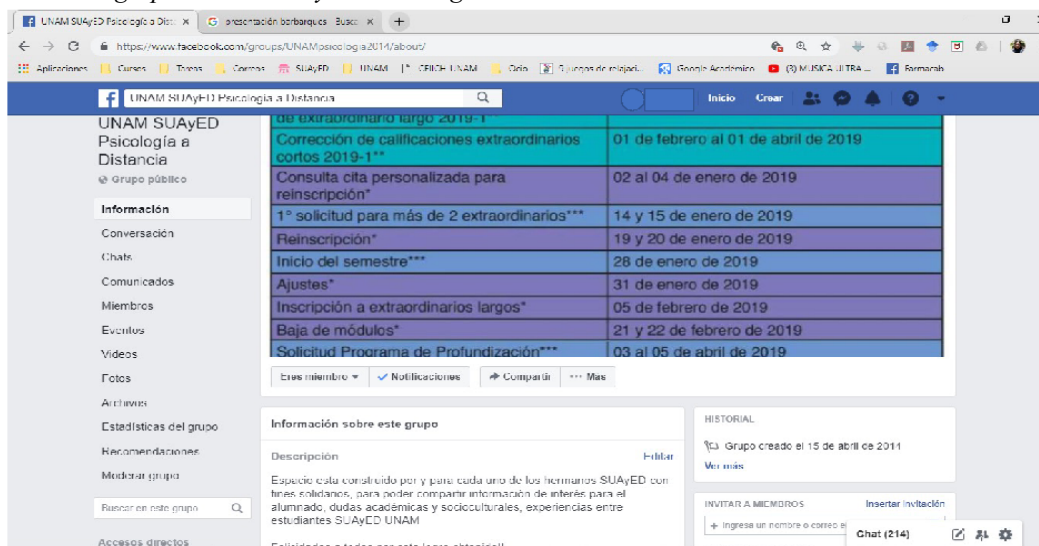
María: En Facebook tengo acceso a información, acceso a lecturas, o sea tengo todos estos grupos de psicología: Oye, necesito información sobre la codependencia y el alcoholismo. Por ejemplo, casi siempre pregunto en estos grupos y entonces me dicen: tengo tal, o tal libro te va a servir, el artículo que está en tal lugar, entonces en ese sentido me sirve así.

Las participantes mencionaron usar Facebook, particularmente *Messenger* y las publicaciones en su *muro* o en los *grupos*, como un medio de comunicación con sus pares que se encuentran inscritos en el mismo grupo, también establecen contacto con pares de otros grupos o semestres e incluso en algunos casos con egresados con distinto grado de experiencia profesional, quienes también les brindan diversos recursos de apoyo como ya se mencionó (libros, artículos, videos, entre otros) o recomendaciones personales. Esto dado el uso que dan a los grupos de Facebook, pues los utilizan para preguntar y explorar si alguien tiene un libro en particular o que les recomiendan hacer para desarrollar la actividad.

En esta captura de pantalla, que se presenta en la figura 17, observamos un ejemplo de los grupos creados por los alumnos por iniciativa propia en donde comparten diversa información que les puede ser de apoyo en distintos momentos de su formación profesional. En la imagen se observa con claridad la fecha de creación del grupo *15 de abril de 2014*, su categoría en términos de privacidad *grupo público*, la descripción del grupo donde llama la atención que se refiere que fue construido *por y para uso de los hermanos SUAyED* lo cual puede dar cuenta de la afinidad y cercanía que se espera lograr. Tal descripción también deja claro el objetivo del grupo *compartir información de interés para el alumnado, dudas académicas y socioculturales, además de experiencias entre estudiantes del SUAyED UNAM.*

Figura 18

Publicación en el grupo UNAM SUAyED Psicología a Distancia



Nota. Ejemplo de grupo en Facebook creado por los alumnos del SUAyED Psicología

Facebook es un espacio que media en la construcción de redes de apoyo que sobrepasan los límites espacio temporales y brinda la posibilidad de encontrar a compañeros, egresados u otros profesionistas, además de un cúmulo de material informativo. En el caso de la interacción con otros usuarios de la red estos a partir de su experiencia pueden compartir una serie de instrucciones, productos o recursos que fungen como modelos simbólicos o plásticos en función de las características de la interacción. También se identifica la relevancia de la interacción en escenarios distintos a la plataforma, en el caso que aquí nos compete *Facebook*, y el aprendizaje que se suscita a partir de las relaciones que establecen los estudiantes a partir de explorar los grupos y contenidos que son publicados en la red social:

María: Si, en Facebook, este semestre precisamente yo tenía dudas del uso de las estadísticas, de la t de Student y publiqué en varios grupos de Facebook, en varios grupos de psicología la situación y es que tengo que hacer esto y la tarea...y no entiendo por qué, el ejemplo de la maestra me dice esto, pero no me cuadra con lo que yo tengo, entonces algunos tardaron en responder, algunos de inmediato, pero se me solucionó la duda.

Cynthia: Sí, normalmente en Facebook es como si voceáramos: estoy en tal equipo, en tal grupo, en tal materia ¿Quién anda por ahí? Entonces te podías poner en contacto con compañeros que de manera sincrónica pudiéramos estar comentando nuestras dudas y...ahora sí que sentirnos acompañados, también que es una parte que para mí es muy, para muchos seguramente muy importante dentro del aprendizaje, el poder hacerlo más social y poder construirlo entre varios porque a veces no queda muy claro

Karina: Platicando con otra compañera me decía: es que yo lo hice así, y yo lo hice de otra forma, entonces le empezamos a preguntar a otro compañero y ya pues los veía y nos decía que las dos estábamos bien.

Como se puede observar en los fragmentos de las entrevistas, algunas de las participantes interactúan en *Facebook* con compañeros de semestres más avanzados que guían su comportamiento para que puedan desarrollar alguna actividad académica. Estas instrucciones detallan las acciones que los compañeros con mayor experiencia llevaron a

cabo en el pasado y resultaron exitosas, de ahí la posibilidad de ser colocados en un lugar de modelos, y los recursos que comparten representan modelos simbólicos o plásticos, dado que mediante el uso de instrucciones o de algún recurso digital promueven un aprendizaje observacional a pesar desarrollarse una interacción asincrónica y a distancia.

Laura: Una vez llegando a Facebook fue que ya encontré compañeros, principalmente en ese entonces ellos irían de cuarto para arriba, que me empezaban a responder los mensajes y a decir: mira puedes hacer esto, puedes hacer el otro. A veces los conocía, no sé, en eventos y me decían búscame por Facebook y platicamos, entonces eran ellos los que me iban dando seguimiento y tips.

María: Ahí conocí a varios compañeros con los que me llevé bien y luego en Facebook también busqué grupos y encontré un grupo, y en una ocasión no supe por qué no podía enviar una tarea y una compañera me dijo: yo te la envió.

Es así como, a partir de coincidir, presencial o virtualmente, con compañeros e interactuar con ellos, reciben instrucciones que guían la forma en que desarrollan sus actividades escolares. Estas instrucciones están en función de su experiencia con la que cuentan los pares y es posible señalar que representan un modelo, particularmente un modelo plástico, dado que la comunicación que establecen es asincrónica y a distancia.

Lo descrito hasta el momento brinda la posibilidad de enlistar como elementos definitorios del aprendizaje vicario asincrónico y a distancia los siguientes componentes:

- Cuando las estudiantes entran en una actividad académica, estipulada por el docente, se preguntan si entendieron lo que se les está pidiendo. Si hay dudas, proceden a contactar (en tanto que aprendices) a alguien que posee más información o mayor conocimiento sobre la tarea específica que se les dejó.
- Dado que las estudiantes dicen que tienen que resolver los problemas que sus docentes les dejan en las plataformas ad hoc a la actividad de SUAyED, cuando detectan algo que no entendieron, proceden a hacer preguntas específicas por distintos medios, ya sea por Messenger, en grupos de *Facebook* o por *WhatsApp*.

- De acuerdo con lo que narraron, ellas identifican una disposición por parte de las personas a las que les preguntan, ya sea sus compañeros de grupo, de otros grupos, o que son participes en páginas de *Facebook*.
- A partir de las consultas que desarrollan en *Facebook* reciben de los pares que hayan pasado por experiencias similares una serie de instrucciones que precisan los pasos que les recomiendan seguir para resolver una actividad y obtener un resultado positivo.
- El par que ofrece ayuda puede observar cómo su compañero atiende y pone en práctica las indicaciones que le compartió. Esta disposición para apoyar por parte de algún par y el seguimiento puntual de las instrucciones por quien solicitó ayuda queda claro en la figura 5, así como en el siguiente fragmento de la entrevista realizada a una de las estudiantes:

Cynthia: Una de mis habilidades personales que considero bastante buena y que ha ayudado a muchos de mis compañeros es que tengo una...considero que tengo una muy buena comprensión lectora, entonces y muy rápida, entonces lo que pasaba mucho con mis compañeros es que luego no entendían las indicaciones. Entonces, es como si tuviera yo la posibilidad de leerlas y desdoblarlas y organizarlas de manera que les pudiera decir: Miren esto es: paso uno, hacen esto, paso dos hacen esto, paso tres esto...Y era una manera en la que yo podía cooperar con mis compañeros, entonces es como si cada uno tuviera habilidades específicas y especiales o en las que fuera específicamente más bueno que los otros y que fuéramos complementando ese tipo de habilidades para lograr un aprendizaje más significativo. Eso es algo que siento que nos aportó mucho el Facebook a lo largo de la carrera.

Podemos decir que Cynthia se identifica como un modelo al resaltar sus competencias de estudiante: comprensión lectora, organizar información, identificar secuencias de trabajo, guiar a sus compañeros, de modo que es importante tomar en cuenta el papel activo no solo de quien se coloca en situación de pedir ayuda y llevar a cabo un aprendizaje vicario, sino también el que hay estudiantes que se posicionan como expertos y que tienen la disposición de apoyo hacia los demás. De acuerdo con lo que las entrevistadas nos compartieron, este

tipo de interrelaciones fue constante y primordial para llevar a cabo muchas de sus actividades académicas como estudiantes a distancia:

Lorena: Otra compañera me hizo favor de explicarme, se tomó la molestia de hablarme y me explicó cómo se hacía, entonces, la que fue mi guía en ese momento fue una compañera y no la tutora; e incluso hace poco a una chica le dije es que quiero practicar lo de mi presentación, no se compartir pantalla pues vamos a conectarnos y pues ahí vamos viendo como le hacemos...publiqué en un grupo de Facebook, normalmente es para eso, el Facebook para las prácticas, para entrevistas y para solicitar libros o material, literatura, creo que es para lo que lo he usado más, y bueno si, compartiendo documentos y trabajos, pero eso ya es por inbox.

La reflexión de Lorena nos habla de su posición abierta al aprendizaje, narra cómo a partir de que una compañera le describe la manera en la cual había desarrollado una actividad ella lo considera una guía (modelo) para desarrollarla posteriormente. Aquí podemos hablar de aprendizaje vicario pues al no tener certidumbre de la forma en la cual tiene que hacer una actividad, la misma compañera empieza a darle instrucciones sobre cómo tiene que hacer la actividad, e incluso apoyándola en asuntos de aprendizaje y dominio de una herramienta digital como sería el aprender a “compartir pantalla” para una presentación académica.

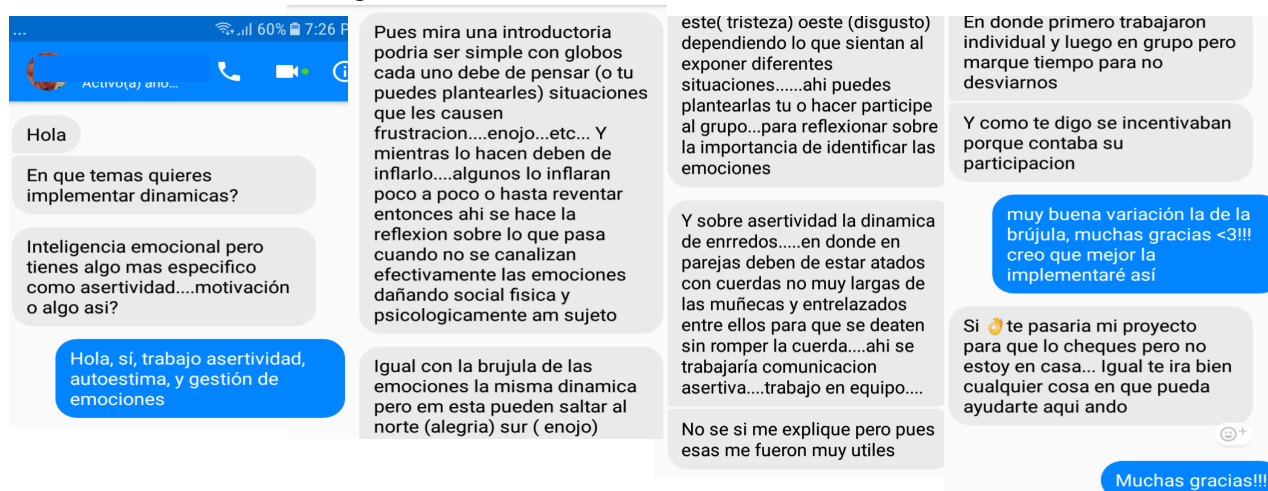
Es así como la comunicación y búsqueda de ayuda ante un problema de índole académico se da en los grupos a los que pertenecen las entrevistadas en Facebook, y en función del problema que enfrentan buscan apoyos diversos ya sea para contactar candidatos a entrevistar, solicitar material bibliográfico o hemerográfico, así como la opinión o instrucciones de parte de sus compañeros para desarrollar una tarea.

En distintas entrevistas se identifican claros ejemplos que dan cuenta de que las participantes al enfrentarse a una tarea que no sabían realizar piden apoyo en diversos ecosistemas digitales. Los usados principalmente son *Facebook* y *WhatsApp*, aunque es esta segunda donde comúnmente reciben más respuestas de apoyo por parte de sus usuarios y en un menor tiempo y, por lo tanto, se podría considerar que es más expedita.

Otro ejemplo de una secuencia de aprendizaje vicario que se lleva a cabo a través de Messenger en *Facebook* la podemos observar en la siguiente imagen:

Figura 19

Conversación en Messenger



Nota. Conversación en Messenger donde intercambian instrucciones para desarrollar una dinámica.

La secuencia que observamos implica que la compañera con mayor experiencia indaga la especificidad de la tarea por la que le están preguntando. La compañera que busca un modelo confirma lo que le están preguntando y se da paso a una secuencia de instrucciones en las que la compañera modelo habla de dinámicas de grupo, material a emplear, la relación de la dinámica con los resultados que se espera obtener en los participantes. Incluso, la misma compañera indaga si fueron claras sus instrucciones, tanto para obtener retroalimentación a la actividad que está ofreciendo, como para conectarse comprensivamente con la aprendiz. El intercambio de instrucciones termina cuando quien buscó ayuda valora la información que le dio la compañera y agradece el apoyo. Esta interacción es rica porque nos muestra los componentes del aprendizaje vicario que es posible que ocurra en un ecosistema digital, particularmente en lo relativo a dar y recibir instrucciones, aprender de alguien que tiene mayor dominio sobre una tarea y visualizar un producto.

Esta comunicación que establecen con sus compañeros, independientemente del semestre que cursen, les brinda la posibilidad de conocer las diferentes formas en que han enfrentado un problema académico y que en función del resultado obtenido consideran que fue adecuada.

En las respuestas de las participantes se observa, de forma consistente, que a través del aprendizaje vicario en ecosistemas digitales la comunicación entre pares tiene un papel protagónico en la formación de los estudiantes, dado que en la misma tienen la posibilidad de identificar si están comprendiendo las instrucciones del profesor o mejor se apoyan en sus

compañeros. Por ello es por lo que cuando Julia da su opinión sobre las instrucciones de uno de sus profesores dice: “*sus instrucciones de plano eran un chilaquil*”, pero al contactar con sus compañeros puede identificar con mayor claridad los pasos a seguir para desarrollar una actividad.

De igual manera, las estudiantes dijeron que se abrían a diversas redes sociales para identificar cuáles eran más funcionales en términos académicos:

María: Una vez que tuve WhatsApp ya estaba haciendo los grupos por WhatsApp, pero el Facebook me sigue ayudando por un lado para investigar si necesito libros, si necesito información. Por otro lado, para solucionar dudas, si tengo alguna duda estoy suscrita a varios grupos de Facebook del mismo SUAyED y de psicología en los que yo público mi duda explico más o menos el contexto del trabajo que estoy haciendo y normalmente recibo ayuda por esa parte.

Martha: Facebook más que nada lo utilizo para comunicarme con algunos compañeros o ingresar a grupos donde se comparten libros, donde se comparten recursos y también para aclarar dudas. Muy específico en grupos de noveno semestre u octavo semestre, ahí compartimos algunas dudas también información sobre si ya han publicado alguna calificación, si teníamos dudas de ese tipo.

La apertura hacia diversas redes sociales permite a las estudiantes una comunicación con otros, conocidos o desconocidos, que se encuentran navegando en una colectividad virtual con objetivos comunes y de tipo académico. No cabe duda de que la educación a distancia se ha visto favorecida con el enriquecimiento de las TIC porque si bien institucionalmente se cuenta con aulas virtuales, foros, asesorías en plataformas, etc., las estudiantes nos hablan de que han ido aprendiendo de sus compañeros y sacando ventaja para su formación al construir un intercambio fluido y constante. Por ejemplo, cuando Martha habla de que, si tiene alguna duda, está suscrita a varios grupos en Facebook y lanza sus preguntas en los mismos, esperando diversas retroalimentaciones. Imaginemos un colectivo en el cual ante determinada tarea académica (pregunta específica, alguna temática en general, libros a compartir, etc.) existe una disposición para entrar en conexión y fungir como modelos

cuando así pueden hacerlo o bien como estudiantes con poca experiencia que buscan apoyo. Además, al ser estudiantes de a distancia, esta dinámica de intercambio la pueden hacer en diferentes momentos del día y no dejar de lado sus otras ocupaciones (empleo, atención a hijos y familias).

Otra ventaja que tienen los ecosistemas digitales es que brindan a sus usuarios la posibilidad de compartir archivos en distintos formatos, es así como las entrevistadas comentaron que a partir de los materiales (Libros o artículos) que recuerdan vieron publicados en algún grupo de *Facebook* buscan y establecen comunicación con quienes publicaron el material en cuestión para hacerles preguntas relacionadas con tal publicación. A partir de ese contacto los compañeros con quien establecen comunicación les brindan una serie de instrucciones sobre el procedimiento que deben seguir para buscar, encontrar y descargar algún material que puedan necesitar en el futuro. Al ser estudiantes a distancia y quizá no tener tiempo para acudir a las instalaciones de la FESI para consultar libros en la biblioteca, han aprendido a identificar espacios digitales para enriquecer su reservorio de libros y material en general:

María: Porque además en Facebook se tiene una ventaja de que muchas personas de estos grupos que no son sólo del SUAyED son ya profesionales ya graduados, profesionales que ya aplican, profesionales que ejercen entonces la información que te pueden dar es también más completa.

Es así como a partir del uso de las herramientas que ofrece la red social entran en contacto con ejemplos (modelos simbólicos o plásticos) de estudiantes que cuentan con un mayor avance en su formación y quienes transitaron de una manera exitosa por las situaciones que en el momento de la consulta estaban viviendo las participantes; esta condición es la que determina en gran medida que sean considerados modelos de referencia y se sigan las instrucciones o imiten ejemplos que les proveen.

Lorena: Cuando nos dejan usar alguna otra aplicación que no conozco pues si les pregunto: oye y del listado que pusieron pues ¿Cuál ocupaste, ya la checaste? ¿cuál me sugieres?

María: *Comunicación con mis compañeros, la mayoría de las veces nos piden por lo menos un trabajo en equipo en todos los semestres, lo que a mí me parece muy bien, porque si surge una duda o si el trabajo es muy pesado pues de alguna manera ayuda tener a alguien más que te ayude a hacer los trabajos, entonces por un lado la comunicación con mis compañeros. Hace como dos años más o menos todavía no tenía teléfono con WhatsApp, entonces la comunicación con mis compañeros era siempre por Messenger, entonces yo tenía que usar Facebook, agregaba a mis compañeras a Facebook y nos conectábamos a través de este medio.*

Julia: *El estar interactuando con ellos me ayudó a aprender a utilizar estas herramientas, te ponen ejemplos de cómo lo hacen ellos.*

Reiteradamente se observa que los medios por los cuales inicia la comunicación sincrónica fuera de la plataforma institucional, y donde se busca a los compañeros a quienes se les percibe con mayores competencias para resolver una actividad que supera las competencias de los participantes, son *Facebook* o *WhatsApp*. Esta comunicación que establecen con sus pares les brinda la posibilidad de compartir tanto experiencias como conocimientos que favorecen la posibilidad de adquirir nuevas destrezas; algunas de orden tecnológico y otras de carácter disciplinario.

Lo descrito hasta este momento da cuenta de lo señalado en la literatura con relación a la sociedad de la información, el papel de las TIC en la educación y la interacción en ecosistemas digitales como parte medular del aprendizaje colaborativo virtual (en nuestro caso particular *Facebook*). Tal es el caso de lo descrito por Cabero (2004) y Bachiller (2013) quienes mencionan que las herramientas tecnológicas les brindan a sus usuarios no sólo la posibilidad de compartir materiales en distintos formatos sino de diferenciar y contrastar sus puntos de vista. A su vez, Herrera-Batista (2009), Martínez y Raposo (2006) y Hubach (2013) afirman que las TIC facilitan la comunicación y diversos procesos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje y es por tal condición que las instituciones las han integrado como parte de sus procesos formativos:

Karina: *En términos académicos... ¡ay, no sé! en términos académicos...bueno, de esta compañera aprendí a analizar un poco mejor las lecturas, la comprensión lectora me ayudó.*

En este fragmento se reitera el papel que tiene la posibilidad de contrastar puntos de vista y formas de resolver las actividades escolares en la construcción del aprendizaje, a la par que es una muestra de lo que describe Bandura (1999; 2001) y Yevilao-Alarcón (2020) pues a partir de lo que se observa en el otro (modelo) se conforma una serie de expectativas sobre la propia ejecución al asumir que al reproducir lo observado se obtendrán los mismos resultados.

Cuando el observador identifica características del modelo y además se dispone a seguir instrucciones, estima que al esforzarse como lo hace quien modela también obtendrá resultados como consecuencias de las similitudes que identifica; podríamos resumirlo en un razonamiento como el siguiente: *Si él puede, yo también*. Lo que observa Karina le brinda la posibilidad de modificar un comportamiento o habilidad muy específica: *la comprensión lectora*, de tal modo que las instrucciones o la forma en que identifican que sus compañeros resuelven distintos problemas de índole académico no sólo promueven el desarrollo de conductas relacionadas con el uso de las TIC o de algunas técnicas académicas, sino que también inciden sobre el análisis e integración de los contenidos académicos.

A lo largo de lo descrito hasta el momento se observa cómo el modelado entre pares propicia aprendizajes que incrementan la probabilidad de resolver con éxito un problema o una actividad escolar. Las estudiantes dan cuenta de la integración de conductas descritas por sus compañeros, que les permitieron aprobar un módulo, llevar a cabo una actividad o resolver problemas similares a los que ellos enfrentan ahora. De tal modo, la interacción y seguimiento de instrucciones de sus pares, ya sea de manera sincrónica o asincrónica, les permite resolver dudas de índole académico, profesional o administrativo, además de aportarles distintos materiales que podrán facilitar la comprensión de un tema o desarrollar alguna actividad, ya sea que tal recurso aporte conocimientos teóricos o tecnológicos.

Resulta interesante que Facebook brinda la oportunidad a las participantes de encontrar compañeros que cuentan con un mayor avance en su formación y, por consiguiente, mayores niveles de expertos, esto dado que pueden coincidir con compañeros de semestres más avanzados hasta de graduados o profesionistas con varios años de experiencia, que atienden a las dudas que publican en su perfil o en los grupos a los que pertenecen en la red social.

La interacción con diversos estudiantes les brinda la posibilidad de identificar las cualidades de estos, y a partir de esa percepción positiva de los resultados de sus compañeros son colocados como ejemplos a seguir (*modelos simbólicos o plásticos*). Las participantes tratan de incorporar las cualidades observadas a sus patrones de comportamiento habituales, mencionan cómo gracias a esos ejemplos han aprendido a continuar y ser persistentes, mencionan frases como que han logrado “...aprender que se puede, que se puede seguir adelante...”. En ese tenor, María habla de la admiración que dice tener de algunos compañeros:

María: Creo que por un lado seguir adelante, o sea tengo muchos compañeros que han tenido, por ejemplo, hay muchos casos de madres que se han esforzado por terminar su educación, eso por un lado, aunque bueno también me falta motivación pero el ver que sí se puede, que si se busca la manera sí se puede, yo admiro muchísimo a los compañeros que llevan sus seis módulos completos, a full, que tienen trabajo de ocho horas, entonces ver que de alguna manera eso, sobre todo aprender a no rendirme, a no soltar la toalla. Entonces, pues si ellos pueden con mucha más dificultad yo también puedo, en ese sentido.

En las entrevistas se describen las experiencias de compañeras que podemos considerar inspiradoras, particularmente en términos de persistencia porque a pesar de las complicaciones por las que han atravesado no han interrumpido sus estudios, por lo cual las participantes las consideran ejemplos a seguir. Además, suponemos que al narrarse unos a otros esas experiencias han tenido un efecto sobre las creencias que tienen de sí mismos, generando cambios que podemos considerar positivos. Esto guarda relación con los hallazgos de Ornelas, et al. (2012) quienes mencionan que a partir de los resultados obtenidos y la percepción de autoeficacia positiva que presenten las estudiantes se confirma, por lo cual habrá mayores posibilidades de convertirse en una estudiante eficiente y eficaz.

A partir de lo observado en las respuestas de las participantes es posible señalar que independientemente de su edad, condiciones familiares y personales, expresan determinación para usar los recursos personales, tecnológicos y sociales para dar seguimiento a las distintas demandas que les plantea la educación a distancia. En este sentido, buscan e identifican a aquellos compañeros con mayor experiencia (modelos) y siguen las recomendaciones que les

proveen para realizar sus actividades escolares. Pero también analizan problemas específicos que tienen otros compañeros para tomarlos como modelos de esfuerzo:

María: ...tengo otra compañera que tenía problemas con sus papás, sus papás separados, y de alguna manera ver como tenía ella que lidiar con los conflictos que tenía ella con sus papás en ese momento, porque estaba entre los dos, y que aun así se esforzaba por entregar bien la tarea. Y de alguna una manera los problemas del entorno los problemas que hay alrededor de ellos, no les hacen decir: “no pues ahorita no estoy de humor, no voy a hacer mi tarea”, que de alguna manera lo siguen viendo como una prioridad...

Como hemos visto, las estudiantes tienen contacto con una diversidad de compañeros ya que se abren a distintos canales en redes sociales y se les apoya en grupos de Facebook para resolver dudas específicas, incluso por egresados o bien por colegas de semestres similares y más adelantados. Pero también pueden tener interrelación más estrecha con compañeras y conocer aspectos de su vida familiar, como lo comenta María. Aquí estamos hablando de un modelo a seguir que sí colinda con el plano académico, porque María resalta que la compañera entrega todas sus tareas, empero, también se trata de un modelo de esfuerzo y de vida ante las adversidades que se tienen. Se trata de voltear a verse a sí misma y preguntarse qué aspectos cambiar a partir de lo observado en la otra persona.

Desde otro ángulo, en algunos casos las estudiantes dijeron que no sólo tienen oportunidad de coincidir con colegas que cuentan con una mayor pericia en los ecosistemas digitales, como es el caso de Facebook, sino también al realizar las prácticas *in situ* que les demandan los módulos de los últimos semestres o en su trabajo. Por ejemplo, una de las participantes reporta haber coincidido en su trabajo con Psicólogas egresadas de la FESI (que cursaron la licenciatura en modo presencial), y ella las consulta cuando se enfrenta a dudas relativas a alguna de las actividades que tiene que entregar en sus módulos. En este caso esas compañeras de su trabajo son tomadas como modelos al observarles una mayor experiencia y pericia, de tal modo que funcionan como una guía en su proceso de formación:

Martha: Sí, y lo hacía por ese medio, por la facilidad, o sea, a lo mejor se entendería que por la confianza que tenía o porque eran personas físicas ¡No! Era porque me era más fácil en

un rato en la comida decir: oye tengo esto, que buscar a mis compañeras en línea y esperar a que me contestaran. Entonces se me hacía más práctico.

Karina: Bueno, al principio no surgió como pedir apoyo, simplemente una compañera se acercó a mí en un equipo y me dijo: Mira esto es lo que hay que hacer. Yo le comenté que tenía una duda, entonces me comenzó a explicar y ella sola me sugirió que cuando tuviera alguna duda, pues que le escribiera, se ofreció a ayudarme. Entonces, de ahí pues me agarré y cada vez que tenía alguna duda, algún problema o no entendía, pues yo le escribía y ella muy amablemente me ayudaba, me explicaba.

En el anterior fragmento se puede identificar el estilo que Piergiovanni y Depaula (2018) describen como característico de las mujeres estudiantes de psicología, dado que, en su investigación sobre autoeficacia y estilos de afrontamiento, identificaron que las mujeres se caracterizan por buscar apoyo social y encuentran con cierta facilidad a quiénes les pueden brindar apoyo ante un problema o conflicto que tengan que resolver.

De forma consistente identificamos cómo Facebook representa un medio que permite la rápida comunicación entre compañeros del mismo o distinto semestre, colegas (egresados del SUAyED o de la FESI en su modalidad presencial) y profesionistas de otras disciplinas con quien pueden coincidir presencial o virtualmente que representan una ayuda en los momentos de crisis o brindan orientación para resolver algún problema; de tal modo la interacción que se suscita en Facebook brinda la posibilidad de construir redes de apoyo con compañeros que fungen como *modelos simbólicos* sobrepasando los límites espacio-temporales, pues a pesar de encontrarse en diferentes regiones del país, no coincidir sincrónicamente en Facebook e incluso ya no estar inscritos en el SUAyED pueden recurrir a ellos en más de una ocasión.

A partir de lo descrito, se tiene la posibilidad de ratificar lo que otras investigaciones han abonado con relación al aprendizaje vicario, como es el caso del trabajo de Yevilao (2020) quien señala que cuando existe la posibilidad de observar la manera en la cual otros llevan a cabo una tarea con resultados satisfactorios, tal experiencia tiene consecuencias positivas sobre la probabilidad de logro del observador. Lo cual se debe sobre todo a la

presencia de características similares entre observador y modelos, que hacen que el primero concluya que él puede lograr el mismo resultado:

Laura: *Yo también hice esa dinámica y también tuve ese mismo problema y la adapté de esta manera.*

Karina: *Una compañera que me dice yo soy igual yo también soy así, vivimos situaciones similares, antes de esto yo quería tirar la toalla...*

Lo anterior nos brinda la oportunidad de afirmar que la experiencia vicaria brinda la posibilidad de anticipar el resultado que obtendrá en alguna tarea o actividad el individuo a partir de la comparación que hace entre su ejecución y la observada en otros individuos con los cuales comparte algunas características. En el caso en particular que nos interesa tal característica sería el ser estudiantes de psicología en su modalidad a distancia y tener que realizar actividades académicas, laborales y familiares iguales o similares a otros compañeros.

Un aspecto que sobresale es que tal aprendizaje vicario, dada la modalidad de estudio y los ecosistemas digitales en los cuales se da la interacción, tiene la posibilidad de ser sincrónico y asincrónico. Esto porque los medios digitales permiten que las preguntas y comentarios se mantengan visibles tras el paso del tiempo y en el momento en que alguien ingrese a Facebook podrá ver el comentario o duda y dar respuesta si es el caso. Lo anterior, aunado a la diversidad de usuarios en Facebook y en los grupos que se conforman, brinda la posibilidad de interactuar y recibir ayuda no sólo de los compañeros de semestre y módulo, sino con compañeros de diferentes grupos, semestres e incluso egresados que podrían haber enfrentado problemas similares.

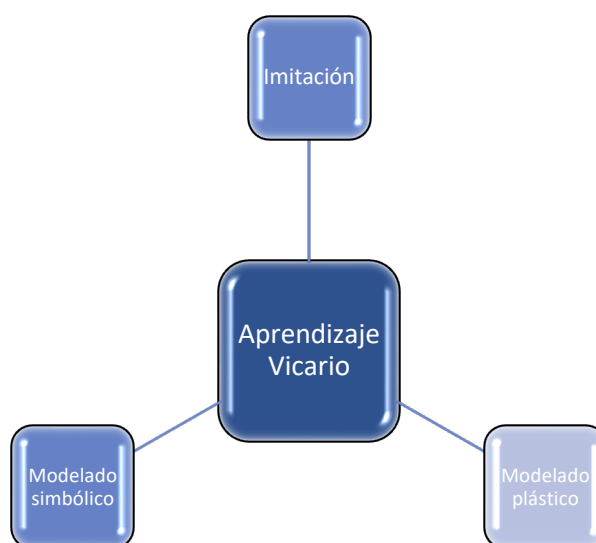
Esto tiene relación con lo que desarrolla Bandura en diversas investigaciones (1997; 1999; 2001) particularmente con la autorregulación, dado que a partir del análisis que las estudiantes hacen de la situación que enfrentan, de sus habilidades y conocimientos para hacerle frente, de la mejor alternativa para buscar apoyo, toman la decisión de explorar y seguir las recomendaciones que reciben de aquel compañero a quien perciben con mayor experiencia y/o habilidades.

En este sentido, también conviene considerar que el aprendizaje, en tanto que proceso en construcción, tiene un carácter inherentemente social, lo que se nota en las estudiantes que buscan ecosistemas digitales fuera del marco institucional donde puedan conocer a otros compañeros que enriquezcan su formación al compartirles las experiencias que han tenido a lo largo de sus estudios en la licenciatura en psicología del SUAyED. Dadas las características de *Facebook* este ecosistema digital se convierte en uno de los espacios idóneos para cumplir con esta función. Esto contribuye a que las estudiantes se perciban en comunidad y acompañadas, como da cuenta la descripción del grupo en *Facebook* que se presenta en la figura 17 y puedan construir digitalmente un colectivo de aprendizaje.

Si bien identificamos cómo desarrollan las actividades las alumnas que fueron entrevistadas al tomar como referencia o guía las instrucciones o actividades que les facilitan a manera de sus compañeros quienes juegan un rol de modelo, también resulta importante analizar cómo se hacen ajustes a las formas en las cuales resolvían habitualmente los problemas o desarrollaban actividades los alumnos a partir de las instrucciones que reciben de sus pares o incluso docentes. Esto último es lo que se denomina persuasión verbal y será analizado puntualmente en el próximo capítulo. La siguiente figura representa la interacción que se observa en las experiencias de las participantes relacionadas con el aprendizaje vicario y sus subcategorías.

Figura 20

Modelo de aprendizaje vicario



Nota. Representa la categoría y subcategorías del componente aprendizaje vicario, de autoría propia.

Autoeficacia y persuasión verbal: La interacción entre pares en ecosistemas digitales en la Educación a Distancia

Este capítulo tiene por objetivo analizar las experiencias de las participantes en función del tercer eje que es componente de la categoría de autoeficacia: la *persuasión verbal*. Zimmerman (1999) enfatiza la importancia de la persuasión sobre el desempeño de quienes reciben los juicios acerca de una tarea o actividad que desarrollan, ya sea que vengan de sus compañeros o profesores, pues tienen un efecto directo sobre la calidad de su ejecución, su persistencia y motivación. De tal modo, se ha concluido que cuando la persuasión verbal es positiva, tiende a incentivar a las personas para que persistan en el desarrollo de una tarea a pesar de su complejidad y, como consecuencia, se mejora la calidad en la ejecución. Esta categoría tiene como parte fundamental las opiniones o retroalimentaciones que un estudiante recibe de parte de alguno de sus pares que atiende a su desempeño y externa su opinión sobre su ejecución. Las retroalimentaciones tienen la intención de propiciar algún cambio en la forma en que es desarrollada alguna tarea de índole académico o profesional.

Esta categoría, a su vez, se encuentra conformada por aquellas sugerencias y comentarios orientados a brindar algún tipo de retroalimentación sobre la ejecución que fue observada. Estos comentarios confirman o retroalimentan a la autoevaluación, al permitirle al individuo contrastar la retroalimentación que recibe y la percepción que tiene sobre su desempeño. En caso de los estudiantes a distancia, tal autoevaluación puede ser ratificada por la evaluación que reciben finalmente por parte de sus docentes. Esta categoría es de considerable importancia dado que la literatura señala que la correspondencia entre las recomendaciones que reciben los estudiantes y el resultado obtenido al concluir una actividad refuerza el efecto positivo de la persuasión, así como la autoeficacia misma (Herrera, et. al. 2013).

Es preciso recordar que para cada subcategoría se elaboraron preguntas y las que integran esta categoría se orientan a identificar experiencias en donde las participantes reciban comentarios de sus pares que propicien cambios en su desempeño como estudiantes. Sus subcategorías se plantearon a partir del análisis y reflexión del concepto de *persuasión verbal* y su relación teórica con la autoeficacia, el perfil del alumno del SUAyED y la interacción que establecen con sus pares en los ecosistemas digitales.

Tras analizar las respuestas obtenidas al explorar la persuasión verbal, se ratifica lo observado en el eje anterior (*aprendizaje vicario*) en el sentido de que las participantes identificaron a compañeros que cuentan con una mayor habilidad, particularmente los de semestres más avanzados, para ponerse en contacto con ellos al estar realizando alguna actividad en la que se sienten inseguras. Asimismo, se reitera que *Facebook* es el ecosistema digital en donde tienen la posibilidad de establecer comunicación con tales compañeros, ya sea a través de inbox o de las salas de chat públicas.

Las estudiantes de SUAyED tienden a solicitar ayuda en esa plataforma para diferentes tareas que deben realizar, y las sugerencias que reciben inciden sobre la forma en que empiezan a percibirse en cuanto a su capacidad de logro, así como las estrategias que implementan para dar solución a los problemas que enfrentan en circunstancias específicas. De igual manera, reflexionan sobre la forma en que atienden las actividades académicas y las ideas que han adquirido a lo largo de su trayectoria escolar.

Así, por ejemplo, Laura nos expuso que buscaba compañeros de semestres avanzados para una situación específica, ante la cual comentó:

Laura: Sí, sí, pero normalmente que sean de semestres, bueno si busco que sean ya de noveno, de semestres más avanzados...sí, de semestres más avanzados...una me dijo: “Bueno mira, yo creo que podrías hacer esto, también si tu práctica es esta, pero tú no puedes por estas situaciones, pues podrías comentarle a la tutora y entonces sugerir esta otra opción”. Y fue en ese caso que yo sabía que tenía experiencia con niños y con casos de depresión infantil...

Laura identifica características que, para ella, dan cuenta de una mayor experiencia en sus compañeros por lo que entra en contacto para solicitarles su opinión al tener dudas sobre lo que ha hecho o pretende hacer. Tras escuchar la opinión de sus compañeros se pueden modificar sus ideas y visualizar de una manera diferente la problemática o situación que enfrentan. En este caso en específico, Laura emplea un relato predicativo, porque trae a colación ideas que sintetizan lo que recuerda que, en su momento, la compañera le dijo: “yo creo que podrías hacer esto”, “si tu práctica es esta”; empero, compartió el hecho de haber recibido sugerencias para el desarrollo de una intervención con niños.

Laura cerró su comentario explicando que, entre la recomendación de su compañera y su propia percepción de autoeficacia, logró identificar que tenía experiencia con niños y casos de depresión infantil. Lo anterior nos hace pensar que la persuasión de la compañera, a través de sugerencias que se emiten ante una petición de ayuda, complementan la autoeficacia que la alumna está construyendo y reflexionando.

Al momento de preguntarles a las participantes si identificaban cambios en su comportamiento a lo largo de su formación, se presentan respuestas positivas, como es el caso de Lorena, quien menciona que estudiar psicología le ha ayudado *a tener una visión distinta*, pues en un inicio hacía *muchos juicios y no aceptaba mucho pensamientos distintos*, pero conforme avanzó en su formación menciona que aprendió a desarrollar un pensamiento diferente: *...aprendí a modificar mi pensamiento un poco, aperturarme a otras ideas, tener una visión distinta tanto de la vida como de las situaciones*. Se sostiene que Lorena empezó a abrirse a acciones de persuasión de sus compañeros cuando se refiere a *“aperturarme a otras ideas”*, es decir, entender que de esos intercambios pueden darse aprendizajes nuevos.

Por otra parte, se mencionaron situaciones en las cuales las alumnas buscan a algún compañero para pedirle su opinión sobre determinada actividad y después de conocer sus sugerencias hacer los cambios que les recomiendan. Por ejemplo, cuando le preguntamos a *Laura* si en algún momento les pide a sus compañeros su opinión sobre alguna tarea antes de entregarla contesta lo siguiente:

Laura: No, no es muy común. Bueno a lo mejor sí, pero sólo los muy cercanos...cuando tengo dudas de si puedo mejorar o cuando yo sé que, no sé, que es un tema que no quiero compartir con todos sino sólo con algunos que yo sé que saben más del tema...Normalmente son los de semestres avanzados y que han compartido por ejemplo que han trabajado con tales poblaciones o que ya se presentaron en tal congreso, o que yo sé que no específicamente del SUAyED pero que tienen otra licenciatura que les proporciona esos conocimientos....sí, sí, sí me han dicho te sugiero que hagas esto, este mira podrías cambiar esta parte por, no sé, otra cuestión, yo aquí yo veo que está bien pero aquí te estás arriesgando a esto...

En este caso se observa que Laura indica la actividad sobre la cual tiene alguna duda respecto de su calidad, así como quién podría darle sugerencias para mejorarla. En ese terreno, podemos sostener, en congruencia con autores como Bandura (1977; 1999; 2001), Zimmerman (1999), Ornelas, et al. (2012; 2013) y Prieto (2016), que cuando un individuo recibe sugerencias sobre su comportamiento, si las considera positivas, las toma en cuenta como modelos o guías a seguir. Al mismo tiempo, si las sugerencias inciden en lo que dicho individuo realiza correctamente, eso impacta su autopercepción.

En el caso de Laura puntualiza que solicita la opinión sólo de compañeros que son *muy cercanos* y por lo regular son *de semestres avanzados*, respecto de los cuales deduce que tienen mayor experiencia; esto lo concluye a partir de que conoce algunas de las siguientes condiciones:

1. Que han trabajado con poblaciones con las que ella realizó también alguna actividad.
2. Que ya se presentaron en algún congreso.
3. Que tienen otra licenciatura que les proporciona mayores conocimientos.

Así, es a partir de la interacción con sus pares en *Facebook* que estudiantes como Laura conocen sus experiencias y deducen el conocimiento con el que cuentan, lo que los lleva a suponer quiénes saben más o menos que ellas.

Como se describió en el capítulo anterior, en la plataforma institucional los profesores les dan por escrito a sus alumnos las instrucciones sobre las actividades que tienen que desarrollar y si las tienen que llevar a cabo de manera individual o por equipos. Es así como en algunos casos la solicitud de una opinión se da también entre los compañeros que integraron el equipo después de recibir la calificación de un trabajo por parte del docente. Dadas las limitaciones de la plataforma para una interacción sincrónica entre estudiantes, optan por comunicarse vía *Facebook*, específicamente en inbox, y a partir de los comentarios de sus compañeros se hacen ajustes a las actividades similares a la que ya entregaron o que puedan ser solicitadas en el futuro. Según las estudiantes entrevistadas, estas interacciones relacionadas con la evaluación de sus pares les brinda la posibilidad de cuestionar sus ideas a la par de replantear sus posturas:

María: *Pues casi siempre los trabajos en equipo cuando ya se terminan, cuando ya nos entregan la calificación la comentamos en el grupo, así de ¡Oh! ¡Qué padre que tenemos esta calificación! ¡Mira! o ¡Oye, tenemos que corregir esto, esto y esto! ¡Oye que bien, las calificaciones que hemos recibido! O individualmente las que he tenido las he comentado con alguna compañera, precisamente esta compañera que te comento, ¡Oye mira! porque ella ciertamente en muchos momentos me ayudó...*

Al leer la reflexión de María conviene recuperar lo que mencionan Herrera, et al. (2013) y Zimmerman (1999) con relación a la persuasión verbal, quienes indican que cuando los individuos son seguros de sí y tienen una autopercepción positiva, las opiniones de las personas pueden reafirmar su autoevaluación y también que continúen esforzándose para obtener los resultados esperados. Particularmente, conviene resaltar la afinidad de su experiencia con lo que describen Espuny et al. (2011), González y Saucedo (2020) y Abúndez, et al. (2015) quienes en sus investigaciones dan cuenta del trabajo de orden académico y colaborativo que se desarrolla en *Facebook* y que implica no solo compartir material sino coordinarse para la construcción de trabajos académicos.

En esta línea de reflexiones y efectos sobre las recomendaciones que reciben de sus compañeros identificamos que no sólo a nivel cognitivo se propician cambios, sino también en un nivel conductual. Es decir, los comentarios que reciben de sus pares cumplen con varias funciones: por una parte, los capacitan en el uso de distintas redes (como son Facebook o YouTube) en las que pueden buscar diversos recursos de apoyo para realizar sus actividades escolares; también reciben instrucciones detalladas con las cuales pueden guiarse para corregir alguna actividad que entregaron en el pasado o mejorar alguna que estén por entregar.

Lo anterior coincide con lo descrito en la literatura con relación al efecto que tienen los comentarios que reciben los alumnos de sus pares cuando observan su desempeño o las actividades escolares que llevan a cabo. Por ejemplo, Aguirre, et al. (2015), Ornelas, et al. (2012; 2013) y Meza-Morales, et al. (2018) en sus investigaciones con estudiantes de nivel superior dan cuenta del efecto positivo de la retroalimentación independientemente del tipo de actividades o comportamientos al que aluden las sugerencias (conductas académicas,

deportivas o asociadas con la salud), ya sea que estas recomendaciones vengan de parte de sus compañeros o de profesores.

Además de resolver dudas específicas, las estudiantes también reportaron que podían contar con las sugerencias de alguna compañera para una actividad más compleja, por ejemplo, la elaboración de un marco teórico:

Lorena: ...me acuerdo de que cuando estaba en los primeros semestres esta chica que te comento que me ayudó o me enseñó a hacer el marco teórico en esa ocasión ella me dijo: “Mándamelo (por inbox), yo lo reviso y te digo o te doy una sugerencia”. Y sí, lo hice, o sea, lo armé como ella me explicó y se lo mandé y me dio una retroalimentación: “Agrégale esto...quítale esto...”.

Hay que destacar que esa tarea no es sencilla porque requiere lecturas previas, sintetizar ideas, pensar la secuencia de exposición de estas, entre otras estrategias. En ese sentido, organizar un marco teórico es una tarea compleja para la cual Lorena contó con el apoyo de la compañera quien incluso se ofreció a revisarla y hacer sugerencias. Este testimonio nos habla de un trabajo colaborativo en el cual la persuasión de una compañera se expresa a través de instrucciones para proceder y sugerencias para complementar el texto elaborado. Lorena acepta ser persuadida por su compañera para aprender a elaborar el marco teórico y se refiere a esa situación como una actividad de enseñanza.

Igual que Lorena, otras estudiantes hablaron de la realización de ensayos y tareas, mismas que también requieren cierto grado de dificultad, de modo tal que pueden colocar a las estudiantes en situación de inseguridad:

María: Sí, sí, cuando tengo alguna duda, por ejemplo, tuve que entregar un ensayo sobre el modelo ecológico y le pregunté no solamente a mis compañeros sino también a un sociólogo que conozco, les compartí por inbox y me lo devolvieron con sus observaciones, entonces sí, normalmente lo hago, cuando todavía tengo tiempo para que me respondan...

El ejemplo que ofrece María nos hace pensar que las estudiantes de SUAyED tienen que elaborar de manera individual la mayoría de sus ensayos y tareas, de modo que puede surgir inseguridad acerca de si lo están haciendo de manera adecuada. María recurre a sus compañeros y a un profesional de otra disciplina al que quizá consideró apto para la revisión de su ensayo. Es llamativo que, según indica, sus compañeros revisaron su trabajo y le hicieron observaciones, lo que nos habla de disposición de estos no solo en el sentido de ayudar a María sino también de practicar sus conocimientos sobre la temática. La persuasión a la que María se abre abarca a un compañero de otra disciplina y le permite sentirse segura en la elaboración de un ensayo. Esta es una estrategia valiosa ya que, si hubiera tenido que realizar el ensayo con compañeros de equipo, los mismos le hubieran brindado la seguridad que buscaba.

Nos detendremos ahora en los intercambios entre compañeros a los que aludieron las estudiantes y en los cuales las persuaden de integrarse a espacios virtuales de diferente corte:

Laura: Sí, sí, sí, una compañera que ahorita ya hasta egresó, cuando vio que yo estaba buscando material me dijo: “Mira, está un grupo donde suben PDFs, entonces ¿por qué no te unes? y seguramente ahí te pueden compartir algo”. Otro que se dedica a formar grupos, me invitó, me dijo: “Si quieres, pues aquí tratamos tales temas y si te interesa pues pásame tu número y te agrego”.

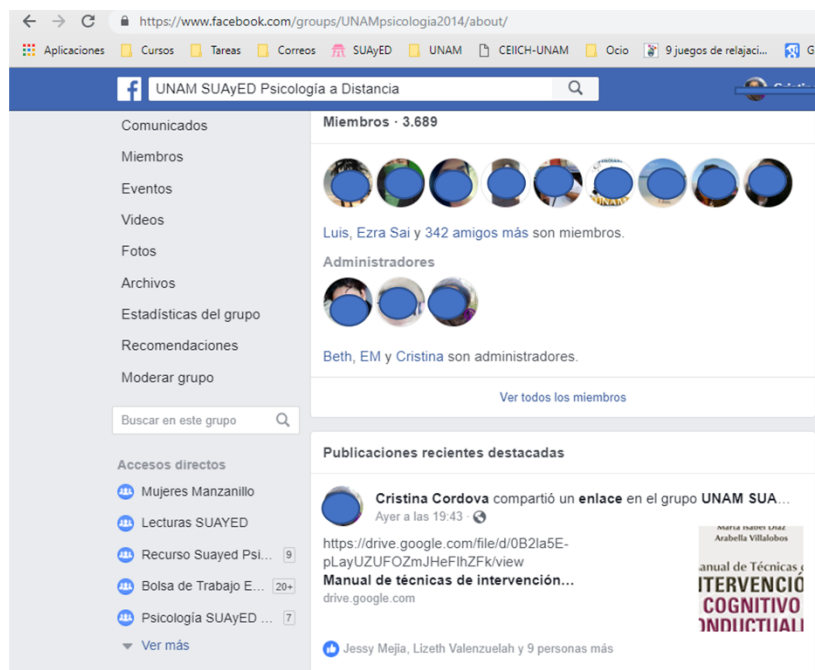
Lo que nos comenta Laura nos da idea de que entre compañeros han identificado los espacios virtuales construidos para ofrecer material académico y persuaden a otros para que se integren. Se podría hablar de una especie de repositorios no institucionales que cumplen la función de apoyar con información digital a base de archivos de diversa índole. Suponemos que esta estrategia es muy valiosa para estudiantes en modalidad a distancia, porque no tienen la facilidad de trasladarse a la biblioteca como espacio físico, de ahí que los grupos virtuales les sean de gran ayuda. En su caso, Martha sí habla de un espacio virtual de biblioteca:

Martha: *Bueno...por grupo, de acuerdo con el semestre que iba eran alumnos de sexto, alumnos de séptimo y ellos mismos te decían: “métese a esta biblioteca” o “utiliza...aquí vas a encontrar...” yo lo hacía o me aparecía la sugerencia de grupos en Facebook y ya me inscribía a esos.*

Lo planteado en los párrafos anteriores muestra cómo a partir de las sugerencias que las participantes reciben de sus pares al interactuar con ellos vía Facebook, deciden integrarse a ciertos grupos, también en Facebook, en los cuales pueden encontrar materiales bibliográficos que les serán de apoyo para cumplir con las actividades que les requieren sus docentes. En la siguiente captura de pantalla colocamos un ejemplo de uno de los grupos en Facebook creado por algunos de los estudiantes y sostenido por sus miembros:

Figura 21

Grupos en Facebook



Nota. Ejemplo de un grupo en Facebook creado por los alumnos.

En la figura anterior vemos que el grupo denominado “UNAM SUAYED Psicología a Distancia” tiene un recuadro que no se advierte en la captura de pantalla, pero en el que se indica: “Este espacio está construido por y para cada uno de los hermanos SUAYED con fines solidarios, para poder compartir información de interés para el alumnado, dudas académicas y socioculturales, experiencias entre estudiantes SUAYED UNAM”. Se trata de un grupo de carácter público, con acceso abierto y que busca apoyar en diferentes sentidos al

estudiantado de SUAyED. Es de notar que no solo participan los y las estudiantes, sino que también los profesores y diferentes participantes dejan información en el mismo de muy diverso tipo: apertura de cursos y/o calendario escolar, vídeos sobre entrevistas a especialistas en psicología, fechas de congresos, ligas para acceder a libros específicos y a bibliotecas virtuales, ofertas de empleo, memes motivacionales, entre muchos otros.

Un comentario vertido por una de las participantes en este grupo llama la atención porque indica: *“En la época de "las cavernas" del SUAyED no había tanta información como la hay ahora, de ahí que los grupos en redes sociales proliferaron”*. Efectivamente, es necesario valorar que los y las estudiantes a distancia en la actualidad tienen mayores recursos para sostener su labor académica y no dependen solo de las páginas oficiales de la escuela a la que están adscritos.

Otro comentario sugerente que podemos ver en el grupo que seguimos indica: *“Estudias a distancia, pero el aprendizaje es colectivo. Puede ser que en algún momento te sientas solo, pero recuerda que tienes un grupo de compañeros en cada materia que te pueden ayudar a reafirmar los conocimientos aprendidos. A lo largo de la carrera tendrás que hacer tareas en equipo, que mejor que tener a tu "equipo de confianza" para ello”*. Esta reflexión nos conecta con lo que hemos venido analizando no solo en el presente capítulo sino en los previos: las estudiantes nos dejan ver que, en general, proceden a interactuar con compañeros cercanos y a distancia para solicitar recomendaciones y aceptar sugerencias que les permitan sustentar sus trabajos de distinto tipo. Ser persuadido por los demás para concluir que se está aprendiendo y que los ajustes al trabajo académico que se realiza tienen sentido, es parte de ese aprendizaje colectivo al que hace referencia el comentario que incluimos. Por tanto, el comentario indicado sugiere que los estudiantes a distancia no están del todo en un trabajo aislado.

Plancarte (2013) puntualiza que en los albores del siglo XXI la tecnología ha permeado diversos ámbitos y actividades por lo cual es necesario integrar continuamente nuevos conocimientos, habilidades y patrones de comportamiento. Las nuevas generaciones de estudiantes han tomado un papel activo e incluso de intervención en el proceso de enseñanza aprendizaje, derivado de la autonomía que brinda las TIC al ser integradas en los procesos de formación profesional.

La tecnología educativa se centra en los procesos de comunicación entendidos como un proceso de comunicación interpersonal (directos o mediados) que debe ser analizado desde perspectivas hermenéuticas y críticas que los sitúen en la comprensión de los procesos humanos como intercambios de significaciones, de desarrollo personal y de construcción práctica y compartida del conocimiento. Ante estas condiciones los estudiantes, particularmente los estudiantes a distancia, como señalan Cepeda (2013), Peñalosa, et al. (2013) y Peñalosa (2013) hacen uso de ambientes virtuales de aprendizaje con diversas herramientas (foros, wikis, blogs, chats, entre otros) y de recursos de aprendizaje en diferentes formatos (audio, vídeo, imagen o texto), a la vez que su interacción se caracteriza por tener un rol participativo y por la autorregulación de su aprendizaje.

En las respuestas las participantes dan cuenta de cómo desde los primeros semestres la información y orientación que encuentran por parte de sus compañeros les facilitan el proceso de adaptación a la modalidad de estudios a distancia y cómo a partir de las relaciones que establecen en espacios digitales, como es el caso de *Facebook*, encuentran pares que fungen, tal cual mencionamos en el capítulo anterior, como modelos, y quienes brindan ayuda y dan apoyo cuando se enfrentan a algún problema e incluso alguna retroalimentación (persuasión escrita) sobre sus actividades.

Por otro lado, las estudiantes entrevistadas nos dejaron ver que cuando usaban adjetivos negativos para evaluarse, los compañeros a los que acuden las persuadían para cambiar esa visión de sí mismas. Estos comentarios tienen un efecto favorable al motivarlas para volver a esforzarse en la realización de actividades académicas, además de que se muestran empáticos con sus sentimientos y externan su opinión respecto de las instrucciones que algún profesor brindó y que eran confusas:

Lorena: ...bueno pues cuando yo me acerco les digo: ¡Ay es que estoy bien tonta! No entiendo. Y me contestan: Ay no, no te digas así, tú eres muy lista, seguramente no lo comprendiste porque no están tan claras las indicaciones, dale otra leída o ¿En qué te puedo ayudar?... precisamente esta chica me ayudó con el marco teórico, el primer grupo de Facebook al que me uní, hermano SUAyED, algo así se llamaba y entonces creo que ella me invitó...

La percepción de autoeficacia que Lorena recuerda que les externó a sus compañeros es negativa, se califica como *bien tonta*. La respuesta que dijo haber obtenido de ellos fue contraria a la propia: *no te digas así, tú eres muy lista*, acompañada de una explicación distinta sobre la ausencia de comprensión en una tarea. De acuerdo con lo anterior, más bien se destacó la responsabilidad en las instrucciones confusas del tutor: *seguramente no le comprendiste porque no están tan claras las indicaciones*. Finalmente, le proponen leer nuevamente la actividad o le preguntan directamente en qué podrían apoyarla. Incluso, menciona que gracias a esas recomendaciones se integró al grupo de *Facebook* que indicamos previamente.

En estos intercambios no solo piden ayuda para tener más claro cómo realizar un trabajo, sino a completar las actividades, por ejemplo, con el ofrecimiento de bibliografías que se requerían:

Julia: *...Regularmente pues les envío mensaje de cómo entendieron o cómo hay que realizar la actividad, incluso a veces si se trata de bibliografías y no las encuentro a veces, a veces sí me llegan a pasar bibliografías...tengo compañeras que también han estado conmigo desde que entramos y ellas son las que me recuerdan: no se te vaya a pasar hacer este foro...*

Puntualmente corroboramos lo que es planteado con relación a la persuasión verbal, dado que en el discurso de los participantes se identifica que a partir de las recomendaciones que les hacen compañeros que les son importantes modifican su actividad; son estos compañeros quienes les retroalimentan y reconocen sus logros. Esto es coincidente con la literatura (Aguirre, et al., 2015; Ornelas, et al., 2012; 2013 y Meza-Morales, et al., 2018) pues se afirma que si aquellas personas que observan el desempeño de los individuos les son importantes al individuo y hacen comentarios relacionados con la calidad de su ejecución y sugieren cambios con el objetivo de promover una mejora, estos comentarios podrán influir en las actividades profesionales que desarrollen en el futuro.

De igual manera, Julia enfatizó que las sugerencias que sus compañeros le hacían a algún trabajo le llevaban a volver a realizarlo hasta que quedaba persuadida de que ya estaba bien:

Julia: *...Me dicen: “está bien tu trabajo, pero hace falta...” no sé algún detalle y entonces lo vuelvo a hacer y ya me dicen: “no pues ahora sí está bien”, regularmente te retroalimentan los compañeros también...*

Bandura (1999; 2001), Prieto (2016) y Haro (2017) señalan que las opiniones que brindan quienes observan la ejecución de un individuo tiene un efecto sobre su comportamiento, en este caso las participantes modifican la forma en que resuelven los problemas de índole académico y se modifica la calidad de su trabajo a partir de los comentarios que reciben (persuasión verbal) y, al mismo tiempo, se identifica el efecto positivo sobre la percepción de autoeficacia de los entrevistados, así como sobre la forma en la cual hacen frente a las diversas vicisitudes a las que se enfrentan a lo largo de su formación profesional.

Las compañeras que persuaden a las estudiantes para realizar cambios son vistas también como modelos a seguir en alguna o varias actividades:

Cynthia: *...la compañerita esta que le comento que es más creativa, o muy muy creativa, en el uso de diagramas en las exposiciones...yo era como de más palabras claves y de poner así...en un orden como aleatorio las palabras para ir las exponiendo...pero ella me hacía observaciones acerca de cómo hacerlo y metía diagramas más coloridos, podía obtener mejores resultados y es algo que a la fecha procuro hacer, me cuesta un poco de trabajo, pero lo procuro hacer.*

Se observa cómo Cynthia evalúa su autoeficacia, se compara con lo que hace una de sus compañeras de quien dice que *es más creativa, o muy muy creativa*. El resultado de esa comparación permite que incorpore las sugerencias de mejora relacionadas con sus tareas con las cuales obtenía *mejores resultados*. Puntualiza que sigue poniendo en práctica las recomendaciones que recibió, aunque no le ha sido del todo sencillo, *me cuesta un poco de trabajo, pero lo procuro hacer*. Esta secuencia de persuasión que nos expone Cynthia nos da idea de que toma a su compañera como un referente de aprendizaje, de acuerdo con el cual, observa ella misma su ejecución y se mantiene al tanto de los cambios que va logrando.

Por otro lado, existen actividades donde las participantes identifican o intuyen que están cometiendo algún error, pero al no recibir corrección de parte de los docentes continúan llevando a cabo la misma ejecución, y no es hasta que algún compañero les indica que lo están haciendo de una forma incorrecta que confirman esta suposición y corrigen la forma en que desarrollaban alguna actividad:

Cynthia: *...alguna vez me marcaron, que estaba yo referenciando mal...utilizando mal el estilo APA, a la hora de construir mis referencias de revistas...yo las anotaba como libros, de alguna manera algo en mí decía que lo estaba haciéndolo mal...muchos profesores nunca me lo habían marcado...entonces cómo para rápido...en una ocasión una de mis compañeras me dijo: es que esto no va así. Y yo: “oh, sí, es cierto...”*

Cynthia *intuye*, por así decirlo, que algo en su ejecución no está del todo bien. Sin embargo, la retroalimentación de sus profesores no le confirmaba esa sensación y es una compañera quien le señala el error y confirma la sospecha que ella tenía. El ejemplo que nos ofrece también es importante porque nos permite ver que el conjunto de sugerencias que los compañeros les hacen a las estudiantes es, como hemos visto, variado: incluirse en grupos de Facebook, proporcionar material bibliográfico, revisar ensayos, hasta revisar cómo se está editando las referencias bibliográficas, entre otros aspectos.

También se identifica la relación que existe entre los distintos procesos relacionados con la autoeficacia, particularmente el efecto que tiene la persuasión verbal sobre las emociones de los participantes:

Karina: *...me dijo: “tú tranquila, los conocimientos lo sabes, los tienes”. Y me dijo cómo hablar, cómo pararme y proyectar la seguridad, o sea diciendo algunas cosas que yo ya sabía, pero el escucharlos de otra persona me ayudó a asimilarlos...*

Karina recuerda que su compañera la persuadió de que su desempeño era adecuado y le ayudó a retroalimentar su autoeficacia, a la vez que le brindó ejemplos para complementar la mejora de la actividad. Se identifica cómo los comentarios que reciben los participantes de parte de sus compañeros inciden sobre sus reacciones emocionales, específicamente sobre su

motivación, cuando escuchan palabras de aliento de sus compañeros en las cuales les reconocen cualidades que coinciden con su autoevaluación.

El caso de Karina es especial porque ella narró que a lo largo de su formación en general no se acercó a sus compañeros a solicitar ayuda o recibir retroalimentación sobre algún trabajo, y es hasta que estaba por concluir su formación (octavo o noveno semestre) cuando empezó a hacerlo. Esta solicitud de apoyo también tuvo que hacerla porque no contaba con retroalimentación por parte del docente responsable de revisar su *manuscrito recepcional* (trabajo desarrollado en los últimos semestres como parte del seminario de titulación). Es en esas condiciones donde una compañera le pide que le mande su trabajo y le da sugerencias:

Karina: ...en la elaboración de mi manuscrito fue cuando más ayuda requerí, porque la verdad el tutor casi no nos apoyó, ahí sí requerí la ayuda de dos compañeras ¡Ah! En esa ocasión sí compartí mi documento y una compañera lo vio todo porque ya había terminado, un semestre anterior... y me dijo: “A ver mándamelo y ya sé, te retroalimento”. Entonces le mandé mi trabajo y me dijo: “Está muy bien aquí, nada más ponle información un poquito más corta”, o sea, me hizo algunas correcciones...

Karina expone que la compañera egresada se posiciona como experta y con la posibilidad de retroalimentarla. A partir de ello, se sintió persuadida de que hay partes de su manuscrito que están correctas, mientras que otras requieren mayor elaboración. A pesar de que Karina se asume como estudiante por lo general independiente, es hasta el momento en que no recibe el apoyo necesario por parte de su tutor que se abre a lo que una compañera experta le pueda brindar. Se dispone a ser persuadida para mejorar su trabajo recepcional y concluir un paso importante en su carrera.

Ahora bien, por lo regular las estudiantes entrevistadas nos revelaron que cuando ingresaron a la carrera y en los primeros semestres tuvieron mayor necesidad de recibir apoyo por parte de sus compañeros, y de abrirse a la persuasión de estos ante las sugerencias que les hacían con la finalidad de lograr una autopercepción de eficacia. De igual manera, reflexionaron que al paso del tiempo empezaron a disminuir la frecuencia con la que pedían ayuda:

Laura: *...como todavía me estaba adaptando al sistema necesitaba de mucho apoyo, de ayuda, de guía, y encontraba ese apoyo en los grupos, entonces creo que a mí me sirvió mucho, principalmente en los primeros semestres y el trato en general con los compañeros era respetuoso, cercano también. Y ahorita en los últimos semestres sigue siendo buena, aunque ya, ya no participó tanto, pero pues en general bien.*

A partir de lo que describe en su respuesta, Laura identifica que en un inicio la percepción de autoeficacia se puede calificar como *baja*, sin embargo, también podemos deducir que es una autopercepción en busca de logros aprendidos, de ahí que se adapta al sistema y solicita apoyo. Ante ese escenario, la estudiante busca quién le pueda dar recomendaciones y se muestra abierta a todo aquello que le resuelva o simplifique los problemas que enfrenta como estudiante a distancia. Los comentarios que recibe de sus pares, como ya hemos mencionado, tienen la posibilidad de generar cambios positivos en su ejecución y percepción de autoeficacia (Zimmerman, 1999; Bandura, 1999; 2001; Prieto, 2016; Haro-Soler, 2017; Reyes y Pool, 2017) y da cuenta de la importancia de la interacción social. Tras confirmar sus juicios sobre su ejecución disminuye la necesidad de opiniones que le confirmen que está haciendo *bien* las cosas.

Después de identificar una mejora en su desempeño, se modifica su percepción de autoeficacia y cambia su actitud ante los comentarios de sus pares, así como la búsqueda de ayuda. A partir de ese momento, toma una postura distinta en la interacción con sus pares, particularmente con los compañeros de semestres inferiores o de nuevo ingreso; y se presenta ahora ante ellos como alguien que tiene la posibilidad de apoyarlos y persuadirlos para el desempeño de actividades en las que se reconocen con mayores habilidades:

Laura: *Pues primero era para preguntar, preguntar muchas dudas y entonces era como más de ayúdenme, de guíenme, de estoy pérdida, alguien sabe de esto y ya después era más también yo para ayudar a los de primer semestre.*

En el comentario de *Laura* se observa claramente el cambio que viven las estudiantes durante su formación. En un primer momento se viven un tanto a la deriva, con dudas, y buscan en *Facebook* a compañeros que puedan aclararlas y servir, por así decirlo, de *brújula*.

Una vez que logran avanzar a partir del aprendizaje vicario, como ya describimos en el capítulo anterior, y al ser persuadidos sobre los cambios que conviene que hagan, su postura cambia al reafirmarse su percepción de autoeficacia y se convierten ahora en modelos a seguir por sus compañeros de nuevo ingreso.

Conforme avanzan en su formación, las estudiantes logran adquirir más conocimiento e ir perfeccionando sus habilidades. Al tener certidumbre sobre esto, asumen una postura diferente y se muestran como expertos con sus compañeros de nuevo ingreso o semestres inferiores. Ahora son ellas quienes empiezan a hacer recomendaciones a los compañeros que se encuentran en semestres inferiores, sugiriendo un conjunto de acciones que les pueden ser de apoyo para aclarar situaciones de injusticia, delineando la ruta a seguir para poder resolver problemas académico-administrativos y sugiriendo, tal cual lo hicieron otros compañeros con ellos, material de lectura para poder cumplir con las responsabilidades escolares. Es el caso de Karina quien dijo no haber pedido ayuda a los demás, pero sí se asumió como alguien que podía ayudar:

Karina: ...siempre de recomendarles, tomen evidencia, tomen captura de pantalla, comuníquense a servicios estudiantiles con tal persona, pasaba números, también he llegado a compartir algunas lecturas...

En el caso de *Karina*, al modificar su postura y posicionarse como un apoyo para sus compañeros, se enfoca en establecer interacciones con sus compañeros en las cuales logre persuadirlos, mediante recomendaciones específicas como: *tomen evidencia, tomen captura de pantalla*, para lograr que mejoren su ejecución en ciertas tareas. De tal modo, las creencias sobre su desempeño, que relaciona con un buen desempeño y la posibilidad de transmitir sus experiencias a sus compañeros (persuadirlos), guía la interacción con ellos. También Cynthia confirmó que se interesaba en ayudar a sus colegas:

Cynthia: Me ha tocado que me las pidan, me manden sus tareas y digan a ver, es que me están haciendo esta retroalimentación y no entiendo qué me quieren decir...

En la literatura sobre la persuasión verbal, se afirma que la retroalimentación que recibe un individuo sobre su ejecución tiene efectos positivos independientemente del tipo de actividad que se desarrolle (Aguirre et al., 2015; Ornelas et al., 2012; 2013; Meza-Morales et al., 2018). Sin embargo, es importante que quien da una recomendación sea percibido como alguien con experiencia suficiente, para considerar importante o atinada su sugerencia, es decir, se coloque como un *modelo a seguir*. En casos como el de Karina y Cynthia se observa que, al ser identificadas como expertos por los compañeros con un menor avance en su formación, estos compañeros comienzan a solicitarles su opinión sobre las actividades que están en vísperas de entrega o en su momento solicitan ayuda para entender las correcciones o sugerencias que reciben de sus docentes.

Lo anterior coincide en gran medida con lo señalado por Bandura (1988; 1999; 2001) sobre cómo la percepción de autoeficacia predice el comportamiento de los individuos, esto derivado del control que las creencias tienen sobre las habilidades y conductas de las personas. Considerando lo planteado por Rehm (2015) y Herrera, et al. (2013), podemos afirmar que esto se debe a la relación que existe entre la autoeficacia y la autoevaluación dado que la persona al tener una expectativa generalizada sobre su comportamiento propicia un ajuste a un criterio de ejecución auto establecido; sin embargo, conviene tener presente que esta percepción es un rasgo dinámico que se modifica en función de las experiencias.

A lo largo del presente capítulo hemos podido observar la relevancia que tienen los comentarios que reciben de sus pares las participantes en los primeros semestres de la formación al propiciar cambios y mejoras en su ejecución. Esto coincide claramente con lo planteado por Bandura (1997; 1999; 2001) y otros autores (Prieto, 2016, Haro, 2017) con relación al papel que juega la persuasión verbal en la conformación de la autoeficacia, dado que señalan que, a partir de las recomendaciones o comentarios positivos que reciben los individuos, se consolida y reafirma la autoeficacia al promover que se siga intentando desarrollar una actividad a pesar de su complejidad y, finalmente, tras la perseverancia se mejora el desempeño observado. En este mismo sentido, Zimmerman (1999) señala que los comentarios que reciben los estudiantes sobre su desempeño son importantes, se reciban de compañeros o de docentes, dado que tienen un impacto directo sobre la ejecución, sobre la persistencia y sobre la motivación de quien recibe los comentarios positivos u orientados a la mejora.

De igual forma, se identifica con claridad la interrelación que se da entre los distintos componentes de la autoeficacia, como es el caso del aprendizaje vicario y la persuasión verbal, pues es a partir de que se percibe con cierta admiración a los compañeros con un mayor avance es que son considerados inicialmente modelos a seguir y, en otro momento, ese lugar de expertos les brinda la posibilidad de sugerir cambios o corregir el desempeño de sus compañeros con menores habilidades.

Los hallazgos reportados en este capítulo concuerdan con lo descrito por Prieto (2016) quien señala que los patrones de pensamiento, de comportamiento y las emociones pueden ser modificados a partir de los cambios en la autoeficacia. Particularmente, en la fuente de la autoeficacia analizada en este capítulo, *la persuasión verbal*, se ratifica que cuando son positivas las recomendaciones o sugerencias que reciben las participantes de sus pares, promueve en ellas cambios en la forma en que buscan información para realizar sus actividades, así como en la estructura y contenido de sus tareas. Estos cambios, finalmente, tienen un efecto favorable en su desempeño, con lo cual se confirma la percepción de autoeficacia o se modifican, propiciando creencias positivas sobre sí y la calidad de sus actividades.

Es este mismo sentido, se pudo confirmar en las respuestas de las participantes, lo señalado por Zimmerman (1999), Haro-Soler (2017) y Reyes y Pool (2017), quienes afirman que los comentarios que reciben los estudiantes sobre su desempeño son importantes, independientemente de si son de sus compañeros o profesores, al incidir en la calidad de sus actividades, su persistencia y su motivación.

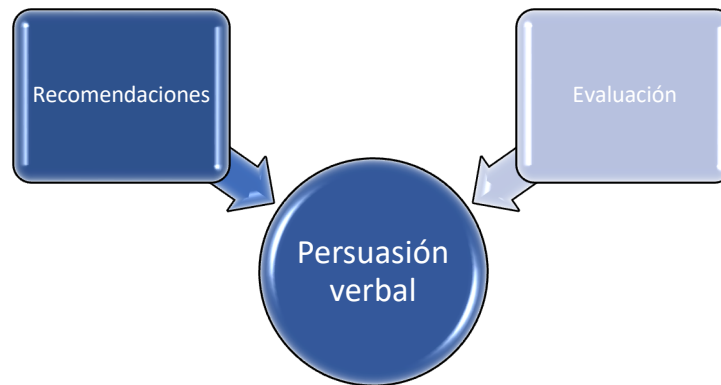
Por otro lado, conviene recuperar lo puntualizado por Herrera, et al. (2013) quienes plantean que la persuasión verbal es una de las fuentes de la autoeficacia que son recuperadas con mayor frecuencia en las investigaciones que se orientan a conocer el desarrollo de la autoeficacia debido a que los comentarios que los individuos reciben sobre su comportamiento tienen el poder de influir en el desempeño con facilidad.

Finalmente, tuvimos oportunidad de identificar cómo los comentarios que coinciden con la impresión que ellos tienen de su propia ejecución y venir de compañeros en quienes confían y admiran, inciden sobre sus emociones; específicamente identificamos el efecto positivo sobre la motivación, lo cual coincide con lo planteado en la literatura pues se ha descrito que este efecto positivo de los comentarios de aliento de quienes observan el

desempeño del individuo sólo se presenta si existe correspondencia entre tal opinión y la percepción que tiene el individuo sobre su desempeño. En el siguiente capítulo nos enfocaremos a analizar los estados de activación emocional de los participantes y el papel que los ecosistemas digitales, como es el caso de Facebook o Instagram tienen en la interacción entre los estados emocionales y la autoeficacia. La siguiente figura representa la interacción que se observa en las experiencias de las participantes relacionadas con la persuasión verbal y sus subcategorías.

Figura 22

Modelo de persuasión verbal



Nota. Representa la categoría y subcategorías de la persuasión verbal, de autoría propia.

Autoeficacia y regulación emocional: Los estados de activación emocional en Estudiantes de Educación a Distancia y su regulación mediada por la interacción en ecosistemas digitales

El objetivo de este capítulo es analizar las entrevistas realizadas a las estudiantes de psicología SUAyED centrándonos en la última categoría que es parte de la autoeficacia personal: los *estados emocionales*. Las emociones que experimentan las personas derivadas de las experiencias relativas a las actividades que llevan a cabo son importantes por el efecto que pueden tener sobre su desempeño, y este efecto puede ser positivo o negativo. Bandura analizó esta temática a lo largo de varias décadas (1977; 1988; 1997; 1999; 2006) y sus aportaciones teóricas fueron sustentadas por otros investigadores en el ámbito educativo, como es el caso de Zimmerman (1999), Ornelas, et al. (2012; 2013) Prieto (2016) y Haro (2017), entre otros.

En esta categoría consideramos las respuestas asociadas a la frustración, motivación, estrés, ansiedad y fatiga que fueran mencionadas por las estudiantes, de acuerdo con lo cual se analizó la forma en que expresan sus emociones, cómo les hacen frente a los efectos de estas en su persona y el significado que establecen en relación con su autoeficacia y, por consiguiente, con el éxito en sus estudios de licenciatura. Tras analizar las respuestas de las participantes a las preguntas orientadas a conocer cuáles son emociones en su desempeño académico, cómo es que estas inciden sobre su ejecución y el posible papel de los ecosistemas digitales (específicamente las redes sociales, como es el caso de Facebook) en la regulación emocional, identificamos una variedad de experiencias que a continuación expondremos.

Gracias a las oportunidades que brinda Facebook para interactuar con sus pares y compartir mensajes e imágenes (*memes*²) las estudiantes dijeron que logran disminuir sus niveles de estrés, pues ver los memes o las publicaciones que no tienen un objetivo académico tienen un efecto relajante:

² De acuerdo con la Real Academia de la Lengua un *meme* es una imagen, video o texto que se modifica y caricaturiza con la finalidad de provocar reacciones divertidas. Pérez-Salazar, et. al. (2014) señalan que su replicación se lleva a cabo por internet, principalmente por quienes se apropian y reinterpretan los signos que contiene (principalmente por las redes sociales) y tal replicación se relaciona con los satisfactores psicosociales que provee.

Laura: ...a veces incluso de ocio o de “buenos días, compañeros ¿Cómo están?” y comparten memes, y hay mucho humor, no sé, es como más para relajarse, de ocio y publicaciones casuales...

Estos breves espacios de interrelación son valiosos para las participantes porque hay que recordar que son estudiantes a distancia, de modo que el contacto continuo con sus compañeros en Facebook les permite sentirse menos aisladas y compartir material con humor, no solo académico.

Por otro lado, también es importante para las estudiantes compartir las emociones que viven como resultado de las distintas experiencias relacionadas con sus logros o fracasos académicos. Esas emociones tienen un efecto positivo sobre la evaluación que hacen de su trayectoria, desempeño y formación recibida:

Laura: ...es compartir el resultado de la experiencia en general, tipo de que me he sentido muy feliz porque trabajé con estas personas. Y entonces, me hacen pensar que lo del SUAyED es muy bueno, que vamos bien, por buen camino: me siento orgullosa y contenta compañeros...

Las emociones de felicidad, orgullo, estar contenta, sostienen la evaluación que la estudiante hace de su autoeficacia y la de sus compañeros con los que ha trabajado. Como ya hemos insistido, la autoeficacia percibida no es solo una valoración cognitiva, sino que toma fuerza y sentido en función de las emociones que las personas experimentan en actividades en las que se tienen que probar. Es así como en las entrevistas hablaron de las tareas y problemas que tienen que resolver, derivados de los distintos roles que juegan en conjunto con las habilidades con las que cuentan. Se considera que tienen un efecto directo sobre las emociones que experimentan y, a su vez, respecto de la apreciación sobre la complejidad y dificultad de sus estudios profesionales. Tales dificultades se resuelven con el apoyo de sus pares, a quienes conocen principalmente en entornos digitales, ya sea como miembros del grupo en el que están o bien en ocasiones un tanto azarosamente. Con sus compañeros interactúan sincrónica o asincrónicamente, lo que tiene un efecto positivo sobre sus emociones y su desempeño.

Insistimos en recordar que nuestras participantes, además de estudiantes, trabajan en diferentes lugares, y que los estados emocionales asociados a problemáticas laborales también les afecta en lo que perciben como su capacidad para sacar adelante sus compromisos con las materias:

Laura: ...en mi trabajo ha habido situaciones de personal o cambio de personal, o personal que se va de incapacidad, y entonces yo tengo que cubrir el trabajo de las personas que ahorita no están. Son cosas que, pues no sé, situacional; entonces, para mí es más difícil porque como tengo más prácticas y en mi trabajo hay menos personal entonces a mí me exige el doble.

Cynthia: Entre lo académico y lo personal, yo creo que la tensión académica me ha causado más tensión. El tener tensiones personales que resolver y no poder dedicarme a lo que normalmente dedico a la escuela.

Las dos estudiantes nos hablan de que les gustaría dedicar más tiempo a sus estudios, pero tienen que resolver asuntos laborales y eso les genera tensión. Podemos pensar que no es que se perciban con baja eficacia escolar, pero sí con disminución de sus condiciones para alcanzarla en determinadas circunstancias.

Para hacer frente a los momentos en los cuales se acumula la tensión y el estrés, las estudiantes dijeron buscar atención profesional cuando se sienten rebasadas, así como la búsqueda de apoyo mediante familiares, amigos o compañeros a quienes consideran parte de su red de apoyo. Esta búsqueda de apoyo se observa en respuestas de las participantes como las siguientes:

Laura: ...la parte emocional porque pues me estresa mucho eso, he tenido que buscar no sólo ayuda profesional sino también el apoyo de las personas que están más cerca de mí, amigos, familia, incluso compañeros.

Julia: ...en ese momento ya estaba muy desmotivada, yo creo que sí fue cuando pensé pues ya debería de abandonar la escuela, pero, no sé, bueno una parte de una frase que me dije,

fue mi trabajo, otra que mis papás me decían no pues tú sigue esforzándote, como que también me motivaban a seguir, este, también recibía apoyo de mi hermana que me escuchaba, me daba consejos, por eso afronté esta situación...

En las reflexiones de Laura y Julia observamos la relevancia de las emociones para el aprendizaje y, por consiguiente, motivación para su permanencia en la universidad. Esas emociones tienen, en todo momento, un sentido social y un efecto regulador que brinda la posibilidad de continuar avanzando en los estudios a pesar de las adversidades. Su expresión y las consecuencias que obtienen las estudiantes, particularmente la disposición a escuchar y las recomendaciones que reciben de las personas cercanas, tienen un efecto positivo sobre la autoeficacia que les hace pensar en no desertar sino afrontar las situaciones.

Por otro lado, las estudiantes nos dejaron ver que cuando se tienen que incorporar a una institución en la cual puedan llevar a cabo sus actividades aplicadas, pasan por momentos de considerable estrés al sentirse un tanto solas. Hay que aclarar que en el plan de estudios de la carrera de psicología a distancia se les pide que busquen por ellas mismas espacios en los cuales llevar a cabo sus prácticas, lo cual puede vivirse como una situación con poco respaldo institucional.

Estas prácticas representan una fuente de estrés dado que las participantes viven complicaciones para conseguir el acceso a una institución, a lo cual también se suma que les demandarán mayor tiempo y tendrán que organizarse de una mejor manera para poder cumplir con las actividades académicas, familiares y laborales:

Martha: (Es complicado) conseguir una institución y que vas y que te dicen que sí, sí y tú presentas el proyecto, das todos tus datos y cuando vas a la institución te dicen: 'No, ¿sabes qué? ¡nos equivocamos! y no puedes hacer la práctica ahorita, o ya no la puedes hacer'. Eso sí me genera conflicto porque de eso depende en que pases o no la materia y son por cosas ajenas a ti. Tal vez sí sean las prácticas las que más generan estrés.

Julia: Por ejemplo, las materias prácticas, yo llevo en mi campo fijo clínica y en campo flexible organizacional. Organizacional, me estresa mucho cuando se trata de ir a buscar una empresa, porque ya me ha pasado qué voy y me dicen: "No, aquí no podemos". Cuesta

mucho trabajo encontrar una empresa donde te abran las puertas, por lo regular te las cierran, entonces cuando se trata de buscar siempre me estresa; digo: “¿Y ahora a dónde voy a ir buscar? Y así...En las de clínica también me estreso porque tengo prácticas, son talleres, sobre todo en el séptimo semestre me estresaba porque a parte no tenía tiempo.

En el sistema presencial de la carrera de psicología en la FES Iztacala, la mayoría de los docentes son quienes establecen contacto con las instituciones en las cuales se realizarán actividades aplicadas. No es posible lo anterior en el sistema a distancia porque los estudiantes laboran en diferentes lugares y horarios, de modo que ellos tienen que buscar sus propios espacios como una actividad fundamental a desarrollar ya que en ella aprenderán bases aplicadas para la formación profesional. Empero, no es una labor sencilla negociar el acceso a una institución, porque se debe contactar a personas encargadas, ofrecer planes de trabajo, calendarización de las actividades, entre otros aspectos. Nuestras estudiantes no sólo no tienen experiencia en este tipo de negociaciones, sino que además deben resolver en qué tiempos de su agenda laboral y familiar pueden llevarlas a cabo. De ahí que la emoción que reportan de sentir “estrés” ante las prácticas es un componente de su formación y de su sentirse eficaces para combinar tareas.

Reiteradamente observamos lo importante que es sentirse acompañadas por sus compañeros, familiares o docentes cuando se perciben solas frente a los problemas, particularmente cuando incrementa la carga de trabajo o inician prácticas hacia sexto semestre. Aparecen en las estudiantes las emociones negativas y se cuestionan el continuar con sus estudios. Aunque la reflexión que se da en esos momentos les permite sobrellevar esos sentimientos y continuar, pero en algunos casos se viven consecuencias negativas como la reprobación o baja de módulos:

María: ...hubo un año precisamente cuando estaba yo cursando sexto semestre...que fue un cuestionarme todo, replantearme todo, replantearme mis motivaciones, hacia dónde quería dirigir mi vida. Y de alguna manera ese momento sí fue muy tenso, porque además no estaba yo con mi familia...de alguna manera sí fue difícil emocionalmente hablando...me pasaba un poquito esto de dejarlo al último momento, por estar pensando en otras cosas y no

avanzar tanto como me habría gustado y poco a poco se me iban acortando los tiempos, por eso perdí varios módulos.

Para María su eficacia en los estudios estuvo suspendida, por así decirlo, en un momento de su trayectoria escolar en el que no tenía claras sus motivaciones y qué debía hacer. La procrastinación era resultado de no sentirse emocionalmente estable, a la vez que fue lo que la llevó a no realizar en tiempos formales las actividades que se le demandaban. En ese momento, a pesar de llevar un avance de poco más del 60% en sus estudios, duda y se abre un espacio de reflexión: *“fue un cuestionarme todo, replantearme todo, replantearme mis motivaciones, hacía dónde quería dirigir mi vida”*,

Estas reacciones de índole emocional resultan relevantes pues, como señala Prieto (2016), el estrés tiene un efecto negativo sobre la ejecución de los individuos en diversas tareas y no son la excepción las actividades académicas. En el fragmento de la entrevista a María se habla de emociones asociadas a la carga de las actividades que desarrolla en los distintos entornos de interacción (familia, trabajo, escuela). A partir del efecto negativo que generan las diversas problemáticas que vive puede verse mermado su desempeño, al incidir negativamente en su autoeficacia, tal cual mencionan Bandura (2001), Ornelas, et. al. (2012; 2013), y Prieto (2016).

La complejidad que llegan a tener las estudiantes en lo tocante a la organización de sus diferentes actividades, no solo las escolares, las lleva a niveles de estrés y cansancio. Entra en juego no solo la posibilidad de continuar estudiando, sino de cumplir demandas que les piden en sus empleos, al mismo tiempo que lograr metas de vida:

Martha: ...es que bueno, a parte me saturé de muchas actividades, de trabajo, y fue más o menos por cuarto o quinto semestre. Como requisito de un ascenso en el trabajo, me pedían una maestría (ahí) y era una maestría que yo no quería estudiar...pero bueno era una buena propuesta, así que la tomé y justo en ese año me casé. Entonces, era la maestría, el ascenso y la organización de mi boda. No quise dejar la carrera, porque ya sabía que si la dejaba la iba a posponer, entonces metí una materia. Pero de repente dormía muy poco y aparte no quería fallar en ningún módulo, entonces yo creo que ese fue el momento más tenso...

Hemos hablado en otros momentos de la noción de tiempos residuales como aquellos en los que los estudiantes a distancia pueden realizar actividades académicas toda vez que han cubierto sus tareas laborales o familiares. Martha nos deja ver que esos tiempos residuales casi desaparecen cuando aumentan las solicitudes que les hacen en sus empleos (cursar una maestría) o bien cuando hay momentos claves en sus vidas que requieren de mayor inversión de tiempo (casarse). A pesar de lo cual, Martha decide no dejar sus estudios universitarios y opta por registrar solo una materia. Sostenemos que esta decisión, aunque va acompañada de tensión emocional, supuso para la estudiante sentirse eficaz en su formación.

A partir de la tensión que llegan a experimentar las estudiantes identifican las actividades que les son difíciles, quién de sus compañeros pueden ayudarles y también a quién de ellos les están resultando complicadas las tareas. En ese sentido, la autoeficacia se sostiene en comparaciones entre pares y, además, les permite rastrear cómo resolver los dilemas. Tras acercarse a aquellos que considera podrían apoyarles y escuchar sus recomendaciones dijeron sentirse acompañadas:

Lorena: “Normalmente pienso que a lo mejor no estoy comprendiendo bien porque estoy cansada, o a veces digo ¿Cómo es posible que no entiendas? y bueno si, normalmente trato de buscar a alguien que, si le entienda o alguien que no le entienda tampoco para no sentirme sola, pero sí, a veces si digo que tonta, que tonta, por qué no puedo entender esto o aquello si he llegado o llegué a pensar que si de verdad estaba apta para estar en ese nivel de educación.”

La respuesta que brinda Lorena da cuenta del efecto de autorregulación que tiene la autoeficacia sobre las emociones y el concepto de sí. De tal modo, la autoeficacia percibida propicia un cambio en la opinión negativa que aparece en momentos de cansancio, tras la reflexión sobre lo que está experimentando *¿Cómo es posible que no entiendas?* Esta respuesta ante la carga de trabajo coincide con lo reportado por Vega, et al. (2017) quienes detallan que las emociones negativas como son la ansiedad, el miedo o el temor son ocasionadas por la dificultad de las tareas o la sobrecarga de actividades académicas. Estas emociones, a su vez, pueden tener un efecto sobre el desempeño académico. Sin embargo,

conforme los estudiantes aprenden a regularlas, su desempeño académico y, por consiguiente, su autoeficacia, tiende a incrementarse.

Ahora bien, cuando exploramos otras emociones que dijeron tener las estudiantes y que afectaban su desempeño académico, se habló de frustración, y se aclaró que la misma podía estar asociada a circunstancias y tareas específicas o bien tener una presencia de mayor tiempo cuando varios resultados académicos no salen como se esperaba:

Lorena: ...yo recuerdo que temblaba de nervios porque estaba la incertidumbre porque no sabía cómo sacar los resultados en estadística...tenía miedo, tenía ansiedad, me sentía bloqueada por completo no sabía por dónde empezar, no sabía cómo calcular la media, moda y mediana...aquel momento para mí fue muy traumático...los mapas conceptuales no me gustan, porque aunque sí me gusta la parte de analizar la lectura me estresa la parte de acomodarlo, de acomodarlo que se vea bien, mezclar bien los colores y todo eso, entonces eso siempre me hace perder mucho tiempo, ¿Qué habría sido? El análisis de videos, hice un análisis de videos también, no tenía muy claro qué era lo que tenía que hacer y me estresó mucho y al final no pude entregarlo porque ni siquiera conseguí empezarlo, eso fue bastante estresante para mí.

La percepción de las habilidades con las que cuentan tiene una relación importante con sus emociones, identificamos que los momentos de tensión tienden a asociarse con situaciones en las cuales las participantes consideran que no cuentan con las competencias o conocimientos que necesitan para desarrollar alguna actividad escolar de manera exitosa. También observamos que cuando tienen que realizar actividades que consideran que sobrepasan sus habilidades su nivel de estrés incrementa:

Laura: Frustración, pero depende también de la tarea, pero puede ser a lo mejor uno o dos días, o hasta una semana, pero si tarea tras tarea me va mal yo creo que todo el semestre.

La autoeficacia percibida de Lorena no es de carácter general, se ajusta a las características de las tareas que se les solicitan, pero también puede sostenerse con una valoración emocional negativa cuando se sostiene a lo largo del tiempo. Esto nos da idea de

que es un proceso de construcción que se retroalimenta al ir comprobando los resultados obtenidos en diferentes momentos.

Al respecto, identificamos que las estudiantes consideraron que fue en los primeros semestres cuando tuvieron un mayor estrés y conforme avanzaban en la formación logran adaptarse a las características y exigencias del sistema, de modo que el estrés disminuye de manera considerable. Como parte de esta adaptación desarrollan habilidades para solventar con éxito los momentos de tensión a los que les expone su formación académica en línea, en lo académico, en lo social y en lo tecnológico:

Laura: Sí, principalmente en los primeros semestres era, también apenas le estaba agarrando la onda a la modalidad y sí experimenté muchos cambios, entonces pues sí prácticamente todo el semestre decía como ¡Ay no, es que esto es horrible! ...pues creo que los momentos de más estrés fue cuando se juntó la carga de trabajo (de mi trabajo trabajo), la carga de tareas, los problemas de salud y los problemas de pareja. Como que en algún momento todo pasó y que fue demasiado para mí...primero fue como expresar lo que sentía con amigos, con compañeros, pero al ver que sí superaba, incluso o sea que no era suficiente para mí como el escribir en Facebook, escribirle a un amigo o llamarle.

Julia: Sí, sobre todo fue en los tres primeros semestres, que sí se me hacía muy pesado, ya le entendía un poco más a la modalidad, pero se me hacían muchas actividades, eran más materias, como trabajo y estudio ya como que ya mi estrés había llegado muy alto...

Lo que reportan las participantes en sus respuestas da sentido a los hallazgos de corte cuantitativo que reportan algunas investigaciones. Tal es el caso de los resultados que expone Vega et al. (2017) en donde se da cuenta de las situaciones de orden escolar que se asocian con emociones negativas, específicamente con el estrés, como son los exámenes, la entrega de tareas, los trabajos en equipo y en general la carga excesiva de trabajos que consideran tienen. Cuando experimentan estas emociones negativas, las estudiantes las comparten en *Facebook* y esto tiene un efecto positivo, pues logran aminorar su efecto y continuar con sus actividades académicas. Sin embargo, conforme las estudiantes van pasando semestres, ajustándose a las características del diseño curricular y aprendiendo a trabajar en ritmos

combinados (entre empleo, escuela, familia) se conducen con mayor seguridad y hacen frente a los problemas que les representan las diversas actividades académicas.

Al preguntarles sobre aspectos del sistema educativo que les motiva para continuar con sus estudios, de forma consistente las estudiantes se refieren a la flexibilidad, como característica que incide sobre su motivación. El sistema abierto les genera, de inicio, sentimientos positivos por la posibilidad de continuar estudiando y combinarlo con el ritmo de vida que llevaban sin tener que renunciar a alguna de sus actividades, como es el caso de sus actividades laborales. Lo anterior coincide con lo que señalan Contreras y Méndez, 2015, así como Silva, (2016a) y Vega et al. (2017), con relación a las distintas responsabilidades y actividades que día a día tienen que resolver los estudiantes de Psicología SUAyED en combinación con sus estudios, así como el hecho de que tienden a caracterizarse por ser individuos autónomos y autodidactas:

Laura: Pues creo que la cuestión de pensar en la parte de la flexibilidad porque justo cuando inicié o bueno yo quería estudiar otra cosa aparte de lo que había estudiado antes pero no era para mí posible en ese entonces para mí atender al sistema presencial, entonces cuando me dicen que hay un sistema a distancia fue como: Me queda perfecto. Entonces, bueno, una motivación fue la accesibilidad, la flexibilidad del propio sistema y otra pues el simplemente querer aprender, a mí me gusta mucho estudiar, estudiar por estudiar y por aprender. Entonces creo que esa es mi motivación digo mientras más aprendo y más puedo aplicar y ayudar o intervenir o no sé cualquier problema social pues eso me mueve, me motiva mucho y creo que es algo que alimenta mucho el SUAyED en mí.

Lorena: ...siempre quise estudiar psicología entonces, pues el hecho de que hubiera una modalidad en línea creo que fue la principal motivación, porque yo no quería dejar de trabajar, encontrar la carrera que me gustaba o que me gusta en la UNAM y en línea pues fue así como sacarme la lotería...

Llama la atención que tanto Laura como Lorena se visualizan como personas que no habían roto su vínculo con la escuela, de modo que, aunque su posición principal sea en el empleo, la motivación por continuar estudiando se concreta en un sistema a distancia. Justamente, las características de este están diseñadas pensando en todas las personas que

quieren regresar a estudiar para cumplir alguna de sus metas vinculadas a lo escolar, ya sea obtener una primera o una segunda licenciatura.

Puntualizando, cuando las estudiantes resaltan las características del sistema, entre ellas la “*flexibilidad*”, les permite concretar expectativas y responsabilidades que tienen que atender en paralelo a sus estudios, y ello da por resultado un estado emocional favorable. Esto debido a que se sienten *motivadas* o incluso, podríamos decir, *esperanzadas* (Vega et al, 2017) para concluir la carrera profesional que tenían contemplada. Aquí es donde la autoeficacia se enriquece de esas emociones positivas.

Con todo, las estudiantes llegan a comentar que cuando sienten que la carga laboral y problemas personales les rebasan, pueden presentar ideas de deserción escolar:

Laura: ...fue como en el cuarto semestre que sentía mucha carga, y aparte pasó algo en mi vida que también fue fuerte...Entonces me sentía muy estresada, muy abrumada y como que dije ya no puedo es demasiado para mí, ya no quiero seguir y en otros momentos no era tanto que pasara algo en mi vida sino más bien que yo no me sentía lo suficientemente capaz de desarrollarme como Psicóloga; entonces también dije pues no, no sé, no tiene sentido que siga, mejor la dejo ahí.

Este período de una mayor carga de trabajo y mayor presencia de emociones negativas se asocia con las primeras actividades que les demandan poner en prácticas sus competencias profesionales y atender a problemas disciplinares en escenarios reales. Esto coincide con los hallazgos de Vega et al. (2017) quienes reportan que, por lo regular, las emociones negativas aparecen cuando los estudiantes enfrentan una mayor carga de trabajo académico o tareas que les resultan complicadas. Es en este momento cuando empiezan a cuestionarse sobre la calidad de su formación y experimentan frustración al enfocar principalmente su atención en lo que califican como errores. En dichos períodos de reflexión analizan su situación y objetivos en la vida, lo cual posibilita que sigan trabajando en sus actividades y gradualmente recuperen el ánimo y la motivación para seguir avanzando en su formación. Con ello, se fortalece su percepción de autoeficacia incrementando la probabilidad de obtener resultados satisfactorios:

Laura: *Creo que fueron principalmente cuando me empezaba a enfrentar a mis primeras prácticas, cuando yo tenía como la idea de cómo desarrollar mi práctica, pero al momento de estar en el campo era completamente diferente, aunado a esto empecé a compararme con otros compañeros, ya sea de presencial o de a distancia; en esos momentos yo me decía: “siento que esto no sale”, “no sale bien” o “no puedo”, me enfocaba demasiado en mis errores...*

En los momentos de frustración es cuando las participantes cuestionan la calidad con la cual llevarán a cabo sus actividades académicas, e incluso se pone en duda que estudiar psicología haya sido una decisión correcta. Se llegan a decir que están perdiendo el tiempo porque no serán buenas en su profesión y que todo el tiempo que han invertido en sus estudios es una pérdida de tiempo. Sin embargo, logran contrastar los momentos que generan emociones negativas con aquellos en los que experimentaron felicidad o satisfacción. En ese momento de reflexión hacen un balance entre sus posibilidades para enfrentar las actividades escolares y la demanda que estas representan. Esta *pausa*, como la nombran, concluye en un replanteamiento de sus expectativas y la elaboración de un plan para poder cumplir con ellas:

Laura: *...al inicio de mis estudios sí cruzaba por mi mente la idea de ya no seguir. Me decía: “ya voy a dejar la carrera” o simplemente “cómo voy a tomarme un descanso”. Por ejemplo, ahora si todavía estoy en período de bajas, pienso: “pues voy a dar de baja los módulos porque ya no puedo” o “con los módulos que ya tenga pues lo voy a hacer como pueda procurando mi salud mental”. Es como ese pensamiento de “necesito un descanso, voy a seguir, pero necesito bajar el ritmo” ...creo que lo primero que he hecho es buscar a mi red de apoyo, que es la que siempre me ayuda a continuar y, en segunda, tener un autoconocimiento, porque me ayuda a poner un alto, a escucharme a mí misma, a darme cuenta de mis necesidades, de qué sí puedo cumplir y qué no, aceptarlo y entonces ya con base en eso genero un plan de acción.*

De tal modo, observamos que al transitar situaciones problemáticas Laura contrasta las ideas de su autoeficacia con la generalidad de los resultados que ha obtenido en sus actividades y exámenes, eso le da la posibilidad de sobrellevar las emociones negativas y

seguir adelante. Después de los momentos de crisis las estudiantes toman una postura reflexiva y se cuestionan esos pensamientos negativos orientándose hacia una actitud positiva y analítica de la situación a la búsqueda de soluciones a sus problemas. Lo anterior se relaciona con lo que describen Bonneto, et al. (2017) quienes puntualizan como aspecto clave del aprendizaje de los estudiantes de nivel superior las emociones relacionadas con las experiencias académicas, al tener un efecto de autorregulación sobre la autoeficacia y promover los logros académicos.

Hablar consigo mismas para pensar cómo se estaban sintiendo es un componente muy importante de la relación entre emociones y actividad académica, porque no todo se reduce a las cuestiones cognitivas, sino que las estudiantes nos dejaron ver que, constantemente, sobre todo en momentos en los que enfrentan problemas, hacen el alto del que hablábamos y ponen atención al dominio emocional:

Lorena: ...fue como el pensar que tal vez no iba a ser buena psicóloga, que estaba perdiendo el tiempo y me sentía frustrada cuando no hacía bien alguna actividad. Me decía: "esto no es lo tuyo" o "no lo estás haciendo bien". Cuando sentía que no aprendía, esto me ocurría con más frecuencia en los exámenes, porque no me iba muy bien que digamos, decía "¡no! ¿pero por qué?", entonces me cuestionaba si estaba apta para continuar...

En la reflexión de Lorena advertimos que su autoeficacia para pensarse como psicóloga estaba muy disminuida y se desdibujaba su identidad como profesional de dicha disciplina, sobre todo por los resultados que obtenía en sus exámenes. Es importante resaltar que para las estudiantes a distancia plantearse el dejar la escuela implica también abandonar una proyección a futuro en la que se visualizan como cierto tipo de profesionales. No es lo mismo ingresar a una carrera pensando en ser psicóloga, a tener que concretarlo en tareas específicas a lo largo de la trayectoria escolar. En la literatura se habla de las emociones que experimentan los estudiantes de psicología a distancia. Dentro de las emociones negativas se encuentran la ansiedad, la tristeza, el temor y la ira, y en las emociones positivas identificadas con mayor frecuencia están la esperanza y el amor (Vega et al., 2017).

También se identificaron las situaciones académicas que desencadenan emociones negativas: exámenes, entrega de tareas, trabajos en equipo y de manera general la carga excesiva de trabajos escolares. De tal modo, los hallazgos de esta investigación convergen con lo reportado en la literatura, pues las emociones que mencionan los participantes en distintos momentos son las siguientes: felicidad, frustración, nostalgia, tristeza, miedo, ansiedad, bloqueo, estrés y orgullo. Las emociones negativas, a su vez, se asocian a problemas de orden académico o a una carga de actividades que sobrepasa su posibilidad de respuesta. Sin embargo, una diferencia importante es que, a través de las narraciones de las participantes, además de las emociones que experimentan y sus causas, se identificó la forma en que viven estas emociones y cómo se conforma una relación bidireccional con la autoeficacia y el desempeño académico, tras desarrollarse un diálogo reflexivo consigo mismas en los momentos de crisis:

Lorena: ...yo pensaba en un momento que me había equivocado de carrera (que no sería buena psicóloga) y al otro yo pensaba “pero, pues vas bien ¿no?, llevas buenas calificaciones, nada más fue esa tarea, te faltan más, te puedes recuperar” o “bueno sí, saliste baja en el examen, pero entregaste todas tus actividades, pues sí, en este módulo no te fue mal, yo creo que sí, sí la haces para esto”, yo sola me animo... También me digo “Bueno, a ver ¡Detente! A ver ¿Qué pasó?” Trato de detener esta cadena de pensamientos, de analizarlos, casi siempre necesito detener todo lo que esté haciendo, soltarme tantito y pensar: “¿Qué pasó? No es para tanto...”.

En estos momentos de estrés y reflexión los participantes logran identificar el problema y centrarse en la solución o tener una perspectiva a futuro de la situación que enfrentan. Esto les facilita continuar con sus actividades y evita que pierdan tiempo pensando en el problema que están enfrentando:

María: ...me detengo y digo: “Ok, qué puedo hacer, qué no puedo hacer, hoy me pasó esto ya no entregué el análisis, pasa a la siguiente actividad, prepárate para la siguiente actividad...”.

Es probable que ellas no lo identifiquen, pero sostenemos que desarrollan autoeficacia para reflexionar sobre sus metas, sus dificultades y, sobre todo, para hablar consigo mismas y ordenar sus pensamientos, así como para planear lo que deben hacer. Se trata de una regulación emocional y cognitiva que ponen en marcha para ordenar sus emociones y su carga de trabajo a modo de no optar por la deserción de la universidad. En ese sentido, sabemos que regresar a estudiar después de determinado tiempo no es una empresa fácil pues tienen que reorganizarse y reconstruir su identidad escolarizada, misma que van sustentando en diferentes aspectos de su autoeficacia percibida.

Justamente, al ahondar sobre aquello que las incentivó a iniciar y dar continuidad a sus estudios profesionales mencionan que, como es común también en los estudiantes de Psicología en la modalidad presencial, es *ayudar a los demás*; pues afirman que las personas en muchos momentos no toman las mejores decisiones o tienen problemas que no pueden enfrentar solos:

María: De alguna manera saber que hay muchas personas pérdidas, que no saben qué hacer o que toman malas decisiones. Tuve un amigo que se suicidó y de alguna manera decir: “¡Hijole! Yo pude haber o pudo haber alguien que lo ayudara” ...la psicología ayuda también a las personas, a ver que muchas veces uno hay cosas con las ya no puede lidiar y que necesita ayuda, entonces a mí me gustaría ser esa persona que ayuda a los demás.

María nos deja ver que la elección de la carrera de psicología para “ayudar a los demás” le permite proyectarse a futuro una visión de sí misma, como una profesional eficaz para ayudar a las personas a enfrentar crisis fuertes -como las que pueden derivar en un suicidio-. Ella nos expone una visión de la psicología en su campo clínico³. Así, la autoeficacia percibida puede asociarse tanto a los eventos que tuvieron que afrontar (exámenes difíciles, no encontrar una institución en la cual realizar sus prácticas, sobrecarga de trabajo) como a su futuro imaginado.

³ Como se describió en el capítulo 7, el campo de profundización de mayor interés en los estudiantes de Psicología del SUAyED es el clínico.

Por otro lado, las habilidades tecnológicas con las que cuentan también tienen un lugar importante en las emociones que experimentan, dado que las complicaciones tecnológicas que llegan a tener representan una fuente de frustración que incide sobre su percepción de autoeficacia y su motivación. Sin embargo, cuando desarrollan autoeficacia a través de la persistencia para el uso de tecnología, logran adquirir gradualmente conocimientos y habilidades para resolver dificultades conforme avanzan en su formación:

Martha: Sí me desespero, soy algo desesperada, por ejemplo, pensando en documentos que yo leía decía: “¡Ay ya! lo leí una vez, ya lo leí dos y no entiendo”, entonces lo que hacía, si me desesperaba...es que dejaba un poco el trabajo ahí, hacía otra cosa y regresaba. Y en cuestión de tecnologías, bueno o que eran muy lentas, que se queda leyendo, o hay campos que de repente si no los llenas tal como dicen no puedes avanzar pues si me desespero y me digo: ¡Ay, que no sirves para esto o qué pasa!” Pero bueno, ya después entiendo que esto de las tecnologías es cuestión de paciencia, y es cuestión de agarrarle como la lógica para que todo vaya saliendo.

Conviene recordar lo reportado en el capítulo nueve, donde se describieron los logros de los estudiantes relacionados con el uso de la tecnología y cómo estos van dotándolos de habilidades que incrementan la posibilidad de obtener buenos resultados. Sin embargo, antes de alcanzar un nivel de dominio o no obtener los resultados esperados, los estudiantes pueden enfrentar frustración “*si no los llenas tal como dicen no puedes avanzar pues si me desespero y me digo: ¡Ay que no sirves para esto o qué pasa!*”. Aunque las primeras respuestas emocionales que aparecen son desesperación y frustración, tras un momento de descanso “*...La verdad es que dejaba un poco el trabajo ahí, hacía otra cosa y regresaba...*” logran mantener un comportamiento perseverante sin que se observe una consecuencia negativa sobre su autoeficacia. Precisamente, la persistencia como componente de la autoeficacia es una conducta asociada a combatir las emociones negativas:

Martha: ...no me gusta dejar cosas inconclusas, entonces, el tener algo ahí que no terminé no me hacía sentir bien.

Sostenemos que, al ser estudiantes adultas de educación a distancia, la autorregulación para las actividades juega un papel muy importante, tanto para que logren concretar sus avances como para que emocionalmente se sientan cómodas con su trabajo escolar. Como mencionan Haro, (2017) y Delgado et al. (2019) aquellos estudiantes que cuentan con una mayor autorregulación emocional y aprenden a lidiar con los problemas, tienden a presentar una mayor autoeficacia y un mejor desempeño académico.

Respecto a la expresión de sus emociones en Facebook, ya hemos visto que cuando las estudiantes reciben retroalimentación de sus pares eso tiene un efecto favorable en su desempeño porque encuentran comprensión y apoyo para superar alguna crisis por la que estén atravesando. En función del contenido de sus publicaciones sus compañeros pueden identificar sus estados de ánimo y establecer comunicación para mandar mensajes de apoyo o motivacionales, mismos que, como ya se analizó en el capítulo anterior, pueden incidir sobre su comportamiento. Facebook se vuelve un espacio de desahogo, ya sea que las estudiantes obtengan respuesta de sus pares o bien lo empleen para publicaciones de distinto tipo con las cuales buscan expresarse emocionalmente:

Laura: ...llego a expresar mi frustración, ya sea por lo que pasó con un tutor o porque emocionalmente no me siento bien, comparto algo en Facebook. Por ejemplo, que me siento muy mal, que no sé qué hacer y ya sólo espero; bueno si alguien contesta bien y si no también...Sí, puede que me desahogue ahí (en Facebook), ya sea, de manera muy directa escribiendo, por ejemplo: “Como cuando en el semestre no te está yendo bien y tal tal tal y pasa todo...” O empiezo a publicar cosas no tan directas como: “hablen del SUAyED o del semestre”, pero que expresan que me siento triste, como canciones o, no sé, escritos, textos o imágenes...

Hay que recordar que dentro de las características de Facebook es posible compartir estados, memes, fotos, imágenes, etc., no necesariamente para intercambiar información, sino como actividades de ocio y relajación. En ese sentido es que Lorena nos habla de la expresión de sus emociones y pensamientos para desahogarse y así volver más soportables las dificultades que está teniendo.

Precisamente, cuando las estudiantes consideran que los niveles de estrés que están viviendo las rebasan, optan por darse un tiempo de descanso para relajarse y después continuar con las actividades que les estaban resultando complicadas. Aunque dijeron que es efectiva esa estrategia, también experimentan emociones ambivalentes, pues llegan a pensar que si toman ese descanso se les acumulará el trabajo; pero prefieren hacerlo y toda vez que la tensión ha disminuido concluyen la actividad que interrumpieron:

Julia: ...si ya me siento muy muy estresada, y ya no puedo ya realizar mis actividades por lo mismo, prefiero darme ese tiempo, a veces igual es un poco estresante porque dices: si dejo pasar hoy ya se me juntan más las otras actividades, pero prefiero dármelo porque si no, no puedo avanzar tampoco.

De acuerdo con lo que dice Julia, es posible pensar que la autoeficacia implica no solo identificar que se tienen las habilidades para realizar una tarea académica, sino también la organización a lo largo del tiempo, contemplando espacios de relajación que les ayudan a disminuir emociones negativas. Esto es importante de tomar en cuenta porque es necesario analizar la autoeficacia y sus componentes emocionales distribuidos a lo largo del tiempo en el que transcurren los semestres, en tareas y circunstancias específicas, en el cúmulo de actividades laborales y familiares que llegan a tener. Así, las emociones son dinámicas, situadas en dimensiones espaciales y temporales y también, como ya hemos insistido, relacionales:

Julia: Pues algunos me dicen si la verdad ya se hizo pesado, ya que terminen las clases y otra vez de vacaciones y bueno, algunos sí me han dicho, pero pues hay que seguir, hay que esforzarnos, ya mero, ya mero terminamos y otros solamente están de acuerdo conmigo con que ya queremos que se terminen las clases.

Julia y sus compañeros saben que hay momentos de la trayectoria escolar en la que requieren de apoyo social para paliar el efecto de emociones como la frustración y la tensión, por ejemplo, al iniciar actividades para las cuales todavía no se poseen habilidades suficientes; o bien, al término de los semestres en los cuales la carga académica aumenta por

la entrega de trabajos y reportes. El acompañamiento emocional que se brinda a través de consejos y de visualizar que las metas están cerca, les permite a las estudiantes pensar en el esfuerzo.

De igual manera, las estudiantes consideran que es necesaria una mayor comunicación y cercanía con los docentes. Muchas de las actividades no se concretan del todo en el encuentro rápido y sincrónico con sus docentes, de ahí que puedan surgir emociones, como ansiedad, al no recibir retroalimentación a tiempo:

Lorena: ...esta última actividad que entregué hoy me causó estrés porque la tutora no me retroalimentó a tiempo...

Los participantes no sólo comparten en Facebook los momentos de crisis y frustración, sino también los momentos de satisfacción, y los sentimientos positivos como es el caso de la felicidad cuando obtiene los resultados (calificaciones y retroalimentaciones) esperados en alguna actividad escolar o profesional. Estos resultados y las emociones que les provocan son compartidas por Facebook, pero también utilizan otros ecosistemas digitales para tal fin, como es el caso de WhatsApp o Instagram.

Laura: ...sí, normalmente son felicidad o frustración, eh, sí, sí, cuando me siento plena en la carrera y en lo que estoy haciendo lo comparto. Comparto incluso qué tan feliz me siento de estar en el sistema y de convivir con mis compañeros, aprender de ellos y de todo, es como de: “amo mi carrera” ...Por WhatsApp les mando fotos, “saqué esto”, “saqué aquello” o “me pusieron estas observaciones” ...también llego a utilizar Instagram, pero es más como para compartir anécdotas y ya mis compañeros me responden...Por Facebook o por historias de WhatsApp o historias de Instagram.

Se identifica que el deseo de superación es un aliciente en la mayoría de los participantes. También hay quienes mencionan que se esfuerza por su familia, por ser el primer hijo con estudios profesionales, o para ser ejemplo para sus hijos en otros casos:

Julia: Bueno primero el querer superarme a mí misma, porque muchas veces, como te platicaba, hay muchas frustraciones, incluso a veces decir ya no puedo, pero yo quiero superarme y decir sí, sí puedo y aunque me se me dificulte siempre trato de decir sí, sí puedo y lo voy a lograr. Otra de las razones es que, por ejemplo, en mi familia hasta ahora soy la primera de los seis hermanos que somos, la primera que estoy estudiando la universidad. Bueno también me motiva el hecho de ser un ejemplo de que sí se puede...

De tal modo, a lo largo del presente capítulo pudimos dar cuenta del impacto que tienen las emociones positivas y negativas que experimentan los estudiantes a distancia sobre su autoeficacia, a la par de la relevancia que tiene el poder compartir estas emociones con sus pares, amigos y familiares, ya sea de manera directa o en algún ecosistema digital (Facebook o Instagram) en la regulación de las emociones negativas y la manera en que afrontan los momentos de crisis.

Es así como los hallazgos que se reportan coinciden con aquellos resultados y premisas que establecen autores como Gómez, Roses y Farias (2012), en el sentido de que las herramientas tecnológicas que integran los estudiantes en su día a día tienen utilidades diversas y una de ellas es la expresión de emociones diversas derivadas de las experiencias y/o resultados de índole académico. Pero no sólo resulta importante la expresión o comunicación de la emoción de sus emociones con sus pares, sino el efecto positivo que tiene sobre su autoeficacia, dado que la expresión de sus emociones y las interacciones que se derivan de tal expresión permiten que las estudiantes se sobrepongan a las emociones negativas e incluso reinterpreten la experiencia.

De la misma manera, las estudiantes identificaron que encuentran la posibilidad de construir o consolidar redes afectivas y de apoyo, sólo que, a diferencia de lo reportado por González y Delgado (2015), las relaciones no se trasladan del mundo *offline* al mundo *online*, sino que surgen, se mantienen y consolidan en la red. Además de acompañamiento compartido, tales relaciones dan soporte emocional en los momentos de crisis o dudas sobre su autoeficacia y, por consiguiente, su calidad como futuros profesionistas.

La importancia de las emociones y su regulación se posiciona como una parte clave de la autonomía y la autorregulación del aprendizaje, pero esta relación se encuentra mediada por la tecnología. Esto da vigencia a lo señalado Peñalosa et al. (2013), dado que los

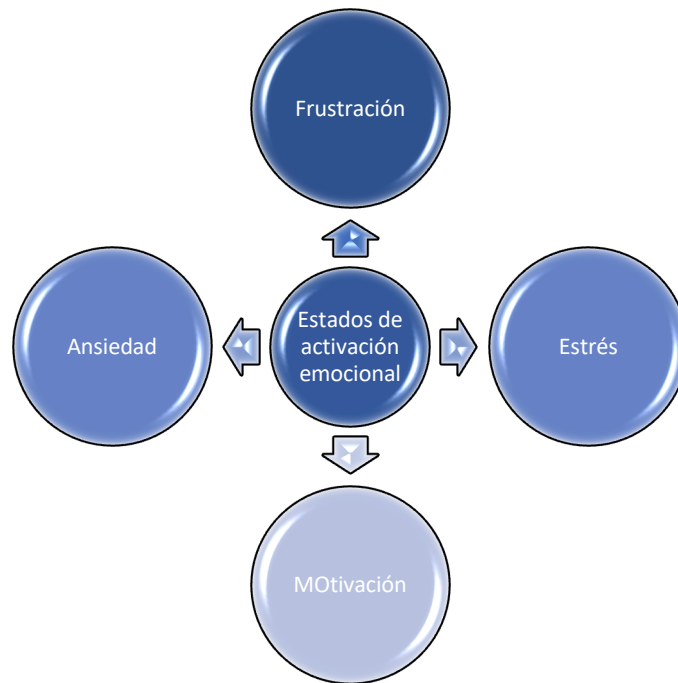
estudiantes a distancia integran no sólo diversas herramientas tecnológicas sino una diversidad de situaciones, medios e incluso audiencias por medio de una comunicación asincrónica; tal comunicación se integra al proceso de regulación del aprendizaje donde el alumno decide el espacio, tiempo, estilo, ritmo y método bajo el cual se lleva a cabo.

De forma consistente en las respuestas de las estudiantes se habla de emociones negativas (estrés, ansiedad, frustración, desaliento, enojo, entre otras) que inciden sobre su motivación y percepción de autoeficacia. Esto coincide con lo reportado por la literatura (Contreras et al., 2005; García-Fernández et al., 2013) y se puede observar cómo las estudiantes aprender a lidiar con estas emociones a partir de compartir su expresión en las redes sociales, principalmente en *Facebook*: las emociones negativas que experimentan como consecuencia de los resultados obtenidos, de la frustración al no comprender alguna lectura, las instrucciones o no tener respuesta inmediata de sus docentes y tras recibir algunos comentarios de sus lectores la calidad de su ejecución académica se orienta nuevamente hacia el logro.

Finalmente, con relación a las emociones, se confirma la importancia no sólo de las negativas, asociadas al fracaso principalmente, como las positivas derivadas del cumplimiento de objetivos académicos y metas personales, tal cual es reportado por Vega et al. (2017). Cabe resaltar que resulta clave la reflexión que las participantes tienen sobre las emociones negativas, al contrastar sus argumentos con aquellos que les brindan sus pares al leer sus publicaciones o mensajes relacionados con la frustración o el enojo. Tras la reflexión y contraste se ratifica la percepción de autoeficacia que tienen sobre sí y establecen nuevas formas de comportamiento que se orientan hacia el logro y la persistencia en las labores académicas. La siguiente figura representa la interacción que se observa en las experiencias de las participantes relacionadas con los estados de activación y sus subcategorías.

Figura 23

Modelo de estados de activación



Nota. Representa la categoría y subcategorías del componente estados de activación emocional, de autoría propia.

Capítulo 9: Discusión y conclusiones

A partir de los hallazgos de esta investigación se identificaron diversas competencias que las participantes desarrollaron a lo largo de sus estudios y de cómo la interacción en ecosistemas digitales tiene un efecto importante sobre su autoeficacia, particularmente sobre el aprendizaje vicario, los logros de ejecución, la persuasión verbal y los estados de activación emocional. En este sentido, podemos recuperar lo que señala Bandura (1975) con relación al modelamiento simbólico y al reforzamiento vicario pues indica que el éxito de los modelos, en nuestro caso de los compañeros de semestres más avanzados, egresados y otros colegas con los que coinciden en las actividades a distancia (sincrónicas o asincrónicas) o presenciales (prácticas) incide sobre la autoeficacia de los alumnos.

Las experiencias narradas por las participantes dan cuenta de la forma en que las estudiantes construyen su aprendizaje a partir de la interacción con pares. En función de esa interacción se moldea su percepción de autoeficacia, pues se constituye a partir de las creencias que tienen sobre sí y su desempeño, y tal percepción les brinda la posibilidad de concretar una meta o un objetivo.

En este proceso de confirmación y modificación de la percepción de autoeficacia el trabajo entre pares que se da en un ecosistema digital tiene un rol protagónico, ya que ante la urgencia de los alumnos por encontrar una respuesta a sus dudas lo más pronto posible el docente queda en un segundo término, dado que requiere un contacto sincrónico. A su vez, esto coloca al docente en un lugar de guía que, observada, evalúa y retroalimenta las actividades que entregan sus alumnos, quienes en algunos casos desarrollan sus tareas a partir de los ejemplos o recomendaciones de sus pares.

El despliegue de conversaciones y diálogos entre pares que se alientan les ayudó a mis entrevistadas a reflexionar sobre sus creencias de autoeficacia y fue una oportunidad propicia para fomentar el enriquecimiento de sus procesos de aprendizaje. El aprendizaje es un proceso social, incluso en las modalidades a distancia, y confirma lo planteado por Prieto (2016) y Yevilao-Alarcón (2020) quienes analizan la congruencia entre la percepción del sujeto sobre su autoeficacia y los comentarios que reciben de quien observa su ejecución fortalece la autoeficacia

Sobre el dominio de los aspectos tecnológicos inmersos en los ecosistemas digitales que las participantes perciben en sí, particularmente aquel relacionado con el uso de las herramientas que tienen integradas las redes sociales, resulta interesante advertir que en las estudiantes no tenía solo una finalidad de ocio, sino que se construyó una apropiación con intenciones académicas. Esto confirma lo planteado por Espuny et al. (2011) quienes en su momento consideraron que dada la popularidad que tenía Facebook podrían ser sumamente útil para objetivos de mediación del aprendizaje escolar.

De tal modo, a partir de los hallazgos es pertinente afirmar que el valor que se atribuye a las redes sociales por los jóvenes se debe principalmente al atractivo social que representan, dado que en gran medida se asocia con las posibilidades de aprendizaje que brinda, tanto formal como informal, derivado de su sencillez de uso y en las características que promueven diversas interacciones entre alumnos, así como la oportunidad de modificar el epicentro de las actividades escolares (del aula hacia los entornos virtuales).

Con relación a los principales usos que los estudiantes de psicología en una modalidad a distancia dan a Facebook se confirmó lo reportado por Gómez y López (2010) quienes al estudiar el uso educativo que estudiantes de bachillerato y pregrado daban a tal ecosistema digital, se reportó usarlo para compartir sitios de interés o ayuda para el desarrollo de actividades escolares, interactuar con compañeros o miembros de grupos para compartir materiales de apoyo, consultar opiniones sobre un tema o problema que enfrentan o compartir información académica o administrativa.

Ahora bien, la encuesta online que empleamos en el primer estudio de la presente tesis para recabar la información necesaria y describir el perfil de los estudiantes de Psicología del SUAyED de la UNAM que se encontraban cursando módulos de alguno de los tres últimos semestres de su plan de estudios nos permitió identificar variables demográficas, el tiempo que dedican semanalmente a sus actividades escolares, laborales y domésticas además del tiempo que hacen uso de Facebook y las actividades que llevan a cabo en este ecosistema digital. Esto es una clara muestra de cómo la tecnología en la actualidad facilita diversas actividades académicas y de investigación. Es importante considerar que, al estar en contacto con ecosistemas digitales, los estudiantes de SUAyED en general no tuvieron complicaciones para acceder al instrumento ni para contestar los ítems ahí planteados.

Contreras y Méndez (2015) señalan que, si bien la educación a distancia al no requerir espacios físicos puede llevar la educación que brinda la UNAM más allá de los límites físicos que establecen las aulas, los hallazgos de la presente investigación dan cuenta de que la mayor parte de sus estudiantes se concentran en el área metropolitana. Esto puede deberse a la conectividad limitada que existe en nuestro país, así como a las condiciones de rezago educativo que predominan aún en México y aunque la UNAM se han planteado como objetivo de la educativa a distancia llevar la oferta educativa de la educación superior a todo el país que cuente con conexión internet (Díaz y Canales, 2011) a la fecha no ha logrado cumplirse del todo tal meta.

Justamente, en el primer estudio encontramos que el perfil observado en los estudiantes confirma lo reportado por Silva (2016a) con relación a la edad de los estudiantes, adultos que tras algunos años de suspender sus estudios deciden continuar, ya sea para concluir estudios de pregrado trancos o para estudiar una nueva licenciatura, aunque cuenten incluso con estudios de posgrado, y combinan la vida académica con otras responsabilidades de la vida adulta, como el empleo o la atención a la familia. Sin embargo, también existen estudiantes jóvenes que únicamente se enfocan en sus estudios profesionales, pero que por alguna razón no tuvieron posibilidad de cursar sus estudios en la modalidad presencial. Es así como, en el estudiantado de la licenciatura en psicología del SUAyED se observa un perfil heterogéneo, tal cual mencionan Contreras y Méndez (2015). La educación a distancia representa una alternativa no sólo para los adultos que desean retomar o iniciar sus estudios profesionales y combinarlos con otras de sus actividades, sino para aquellos jóvenes que se dedican sólo a estudiar pero que por diversas condiciones de su vida no tienen posibilidades de cursar sus estudios en una modalidad presencial por lo cual que optan por un modelo a distancia.

La heterogeneidad en el perfil del alumnado puede tener un efecto sobre las diversas formas y posibilidades de estudio con las que cuentan los estudiantes, ya que existe variabilidad en la cantidad de horas dedicadas a estudiar, las cuales van de 10 a 30 o 40 horas a la semana. Esto puede deberse a las maneras en que los estudiantes a distancia organizan su dinámica de estudio en función de sus condiciones de vida, pues aquellos que trabajan en muchos casos también tienen que atender a su familia, o el tipo de empleo que tienen y las

horas que les demanda los llevan a optimizar los tiempos residuales para cumplir con las labores académicas.

Es conveniente reflexionar sobre el papel que desempeñan los ecosistemas digitales, particularmente Facebook, dado que las participantes reportaron entrar de manera consistente a la red social para interactuar con sus pares con una intención académica, o a consultar información diversa relacionada con sus estudios, ya sea sobre trámites académicos administrativos o con sus actividades académicas. Lo anterior confirma lo planteado por la literatura (Martínez & Raposo, 2006; Juárez & Marchant, 2011; Cortés, 2015) con relación a los diversos usos que se le puede dar a Facebook a pesar de haber sido diseñado inicialmente con una finalidad de ocio.

Se ha encontrado que Facebook es la red social mayormente utilizada por los estudiantes (González y Delgado, 2015), en la que encuentran no únicamente recomendaciones y consejos de pares más avanzados, sino también instrucciones detalladas sobre cómo realizar actividades, material de apoyo y bibliografía dentro de los grupos que existen en este ecosistema digital, opiniones sobre la realización de los trabajos en equipo, retroalimentación, guía, supervisión e incluso acompañamiento y publicaciones relacionadas con fechas importantes en el cumplimiento de lo académico-administrativo.

La historia de los estudiantes previa a su ingreso a sus estudios de licenciatura tiene una relación importante con su desarrollo académico en la medida en que la experiencia que traen para el manejo de las herramientas tecnológicas, aun cuando pudiese ser problemática o insuficiente, representa un antecedente clave para ajustarse a las exigencias de la interacción en ecosistemas digitales que se demandan en las actividades escolares. Además, tal experiencia tiene un efecto positivo en la autopercepción sobre su capacidad para resolver de manera exitosa nuevos problemas, asunto que plantea esto Bandura (2001; 2006) con relación al papel de la historia de éxitos en la conformación de la autoeficacia y su efecto sobre la forma en que se resuelven nuevas tareas o actividades.

Confirmamos que la percepción de dominio digital se encuentra en función de las formas en que las estudiantes entran en contacto con estos medios en la plataforma y sus propias búsquedas median tal interacción, de modo tal que la autoeficacia es un proceso dinámico y se configura en la plasticidad que permiten las experiencias e historia del individuo y si bien, como menciona Suría (2010), el dominio de las tecnologías que tienen

los estudiantes al iniciar sus estudios en una modalidad en línea puede ser escaso, a través del uso constante y de la autorregulación del estudiante se van perfeccionando. De tal modo que el alumno logra aprender a aprender, como señalan Peñalosa et al. (2013), gracias a la diversidad de elementos con los que el estudiante requiere interactuar en los ecosistemas digitales.

La percepción de control que tienen las estudiantes (y el control efectivo) sobre las actividades académicas relacionadas con su formación profesional es importante y deriva de la autoeficacia alcanzada. Esto conlleva tanto el desarrollo como el perfeccionamiento de las habilidades de planeación y las estrategias para resolver las actividades del día a día, como parte su formación profesional a partir de confiar en sí y considerar los resultados que han obtenido a lo largo de su historia académica. En este sentido, se ratifica nuevamente lo que plantean diversos autores como Bandura (1988; 1999; 2001), Rehm (2015), Herrera, et al. (2013), al relacionar la percepción de autoeficacia y la autorregulación con las expectativas sobre el propio comportamiento y el ajuste a niveles de ejecución auto-establecidos.

Por otro lado, la autorregulación está relacionada con el control que las estudiantes dijeron tener tanto en la organización del tiempo residual para estudiar y el uso de redes sociales para cubrir las distintas actividades que son parte de su formación académica. Como señalan Romero y Barberà (2013) los tiempos residuales son aquellos que los estudiantes a distancia pueden dedicar a sus estudios una vez que han concluido el resto de las responsabilidades que tienen que atender dado que su perfil les demanda cumplir con múltiples responsabilidades, principalmente del ámbito familiar y laboral.

Si bien el dedicar principalmente los tiempos residuales a los estudios representa una dificultad o un aspecto que puede afectar de manera negativa el desempeño académico, tal y como señalan Romero y Barberà (2013), la persistencia de las estudiantes permite paliar tal dificultad dado que se conjuga con las habilidades de planeación, lo cual incide sobre la posibilidad de resolver las dificultades que enfrentan a lo largo de su formación, sobre todo cuando tienen que realizar prácticas académicas en contextos públicos o privados.

Un aspecto que conviene enfatizar con relación al éxito de las estudiantes y por consiguiente con la autoeficacia, es que la misma no se logra en solitario, sino de manera social. Las relaciones que establecen con pares tienen un papel protagónico dado que les brindan la posibilidad de establecer prácticas de comunicación, intercambio,

retroalimentación y soporte, lo cual da cuenta de lo planteado por Zimmerman (1999) y Haro-Soler (2017) para quienes la autoeficacia representa una condición social que se conforma y modifica a partir de la interacción social.

En la misma línea, conviene enfatizar que cuando las estudiantes construyen una visión de su trayectoria escolar como eficaz, ello se sostiene en reconocimiento de su trabajo a través de los comentarios positivos que reciben de pares. La persuasión verbal tiene un papel muy importante en la autoeficacia y encontramos que las participantes le otorgaban un valor mayor al reconocimiento verbal cuando venía de personas que les son significativas, generalmente pares a quienes admiran (modelos). Una aportación de la presente investigación es que permitió subrayar la importancia que tiene estudiar la autoeficacia no como una variable o constructo unidimensional estático, sino a partir del estudio de sus diferentes componentes y de la interacción que se da entre las mismas.

Otro aspecto relevante fue identificar que para las estudiantes sus características personales eran clave para sostenerse estudiando y avanzar en las metas propuestas. Ellas hablaron de perfeccionismo, autoexigencia, gustos, su formación previa, no dejarse vencer, buscar opciones cuando el sistema escolar no les ofrecía respuestas rápidas, etc. Esto confirma lo planteado por Rehm (2015) sobre la relación que existe entre autoeficacia y autoevaluación en la medida en que ese atributo que se asignan los sujetos les lleva a generar una expectativa sobre su desempeño en cualquier actividad que tengan que llevar a cabo.

Es importante tener presente que la interpretación que los estudiantes dan a sus éxitos y fracasos va reafirmando y perfeccionando sus habilidades para afrontar las demandas del día a día en educación a distancia pues, como señala Prieto (2016), la autoeficacia es resultado de un proceso dinámico en el cual los sujetos contrastan sus resultados con las expectativas y autoevaluación que habían hecho de sí. La forma en que hacen frente a sus problemas y los resultados positivos que obtienen tras apoyarse en las relaciones que establecen en los ecosistemas digitales, principalmente en Facebook, tiene un efecto positivo sobre su desempeño, la percepción de su autoeficacia y su motivación para continuar en las tareas académicas asignadas.

Por sus características, la educación a distancia requiere que los estudiantes atiendan a diversas actividades, no sólo a las de índole estrictamente académico. Dentro de estas actividades se encuentran las cuestiones relativas a la gestión de espacios de práctica, a través de las cuales se propicia el desarrollo de habilidades para solucionar problemas, la búsqueda de información y establecer alternativas de solución de problemas diferentes de aquellas que podrían poner en práctica en una formación presencial. Esto coincide con lo señalado por Peñalosa (2013), Cepeda (2013) y Aranda et al. (2019) quienes dan cuenta de la relevancia que tienen las habilidades de orden digital en los procesos de enseñanza aprendizaje, dado que los estudiantes deben hacer uso de las herramientas que proveen los ambientes digitales para atender a las actividades académicas propias de su formación profesional.

Con relación al perfil de los estudiantes a distancia y considerando lo planteado por Silva (2016) y Vega et al. (2017) sobre las diversas actividades que tienen que combinar los estudiantes a distancia con sus actividades escolares, es viable afirmar que la vida académica y la formación profesional no se enmarca únicamente en la plataforma educativa institucional, sino que es transportada a ambientes virtuales informales, tal es el caso de Facebook y donde los estudiantes interactúan con sus pares.

Los cambios en las tecnologías han impactado en las instituciones educativas y en los procesos educativos de los que estas son responsables. Han surgido nuevos escenarios sociales y de innovación tecnológica dentro de los que se ubican los ambientes informales y los digitales. En ese sentido, es viable considerar a Facebook como un ambiente digital informal en el cual los estudiantes desarrollan aspectos importantes de su vida académica e incluso se lleva a cabo una interacción mucho más diversa, en comparación con las posibilidades que brinda la plataforma del SUAyED como ambiente digital formal.

Como se mencionó en la introducción y en los capítulos teóricos de esta investigación, Facebook es una red social ampliamente utilizada para la comunicación con conocidos y desconocidos tal cual señalan González y Delgado (2015). En nuestra investigación las participantes explicaron cómo al apoyarse en esta red social lograron establecer diversas interacciones con pares, a quienes tomaban como modelos a distancia, pero en encuentros sincrónicos y asincrónicos. Esto se concreta gracias al uso de grupos y la consulta de contenidos específicos, que pueden fungir como modelos plásticos; por lo tanto, las

características y funciones de esta red social permiten crear una colectividad virtual en la educación a distancia, donde el intercambio fluido y constante es la clave.

Los modelos elegidos en redes sociales suelen ser pares con mayor experiencia, estudiantes de semestres más avanzados o bien egresados que comparten su experiencia y hacen recomendaciones relacionadas con actividades o dudas académicas o profesionales.

Bandura y Walters (1974) sostuvieron que el aprendizaje vicario implica una apreciación subjetiva para que se refuerce la conducta observada y el valor del refuerzo para el sujeto. Asimismo, afirman que la imitación juega un papel importante en la adaptación, pues al observar la conducta y las consecuencias en los demás el observador puede aprender nuevas respuestas o variar las características de sus respuestas previas. Este efecto puede ser ocasionado por los modelos simbólicos que aluden a instrucciones escritas u orales, plásticamente o por combinación de dispositivos orales. Sin esta guía, las personas no tendrían más opción que aprender mediante la azarosa experimentación del ensayo y error.

Las experiencias que las participantes comentaron también se relacionan con lo señalado por Páez-Barón, et al. (2016) con relación a las características y medios por los cuales es posible llevar a cabo la comunicación asincrónica, la cual es una de las principales características de la web 2.0. Las participantes consideran que la posibilidad de comunicarse de manera asincrónica que brindan las redes sociales representa una ventaja dado que les permite solucionar dudas y encontrar apoyo, principalmente porque los mensajes que publican en los grupos se mantienen visibles en todo momento y son atendidos de forma asíncrona. Es así como Facebook cumple con una función para la que no fue diseñado originalmente, se convierte en una bitácora en la cual los estudiantes registran recomendaciones, consejos y experiencias diversas relacionados con su formación profesional.

Los hallazgos de esta investigación comprueban de forma consistente el carácter inherentemente social del aprendizaje como lo plantea Bandura en diversos trabajos (1999; 2001; 2006). Incluso en la virtualidad y a distancia, esto se observa con claridad en las búsquedas que hacen las estudiantes en diversos ecosistemas digitales en que interactúan, aunque esto sucede con mayor frecuencia en Facebook, de experiencias, consejos, recomendaciones de otros estudiantes y egresados. Estas acciones contribuyen a su percepción positiva de autoeficacia y, por consiguiente, tienen un efecto alentador para

persistir en sus estudios profesionales, a pesar de las complicaciones y adversidades que puedan experimentar.

A su vez, los resultados dejan claro que las redes sociales, específicamente Facebook, representa un espacio importante para la formación de los estudiantes; a pesar de ser una plataforma ajena a la institución. El que la red social se encuentre fuera del control de la institución y permita tejer relaciones informales horizontales donde los estudiantes se perciben con un mayor control, facilita que las estudiantes se coordinen para realizar actividades colaborativas o para buscar apoyo cuando enfrentan un problema; sin embargo, lo más relevante es el conjunto de interacciones diversas que reditúan en éxitos asociados a su formación académica.

Es posible afirmar que el constante acompañamiento que reciben los estudiantes en las redes sociales por parte de sus pares incide de manera muy importante sobre la percepción que tienen de sí mismos, teniendo un efecto positivo sobre su capacidad de logro, autoeficacia y motivación. Este acompañamiento cobra mayor importancia cuando, por alguna razón, el docente no está presente con la rapidez que los estudiantes esperan, ya sea por medio del servicio de mensajería de la plataforma o por correo electrónico, y en ese momento las estudiantes toman la decisión de buscar ayuda en las redes sociales. Tras la búsqueda de apoyo en Facebook encuentran quien les brinde soporte académico, social o emocional. Como parte de ese apoyo, reciben retroalimentación inicial a sus trabajos, correcciones (persuasión) e incluso fungen como modelos a seguir (experiencia vicaria); además; son sus pares quienes, en momentos críticos, les proveen de reconocimiento ante sus logros, facilitando que regulen sentimientos negativos (activación emocional) para lograr mejoras en su trabajo escolar.

De tal modo, se confirma que a partir de las interacciones que establecen en Facebook los estudiantes modifican su percepción de autoeficacia a partir de experiencias diversas. Es interesante advertir que tras confirmar las expectativas e ideas sobre sí mismas con base en los resultados que obtienen, toman un lugar más directivo y comienzan a tomar el papel de guías (modelos) frente a los pares que les suceden.

Otro aspecto importante para señalar a partir de los hallazgos de esta investigación es que la educación a distancia requiere de los estudiantes una organización precisa, búsquedas continuas e independientes de información, búsqueda y solicitud de espacios institucionales para prácticas, entre otras actividades, que los mantienen bajo lógicas de estrés variante en intensidad. Los estudiantes experimentan diversas emociones negativas derivadas de la carga de actividades y problemas que enfrentan como parte de sus estudios, y el uso de las redes sociales les brinda la oportunidad de aminorar emociones negativas como el estrés, y disminuir la sensación de soledad al interactuar con pares, en lo lúdico, pero sobre todo al encontrar comprensión, reconocimiento, ánimos y apoyo cuando se encuentran atravesando momentos complejos en lo académico o lo personal.

La investigación nos mostró que las participantes sostienen y alimentan su autoeficacia percibida al confirmar sus expectativas y al recibir una calificación que valoran como buena. Estas emociones positivas son reforzadas por los comentarios de sus pares tras publicar el resultado obtenido en Facebook. Por lo anterior, es posible afirmar que los comentarios que reciben en la red social propician que la percepción de autoeficacia cobre fuerza tanto en un plano cognitivo como emocional.

En congruencia con lo anterior, es posible afirmar que las emociones que surgen como consecuencia de los logros o fracasos que experimentan los estudiantes derivados de sus actividades académicas no pueden pensarse de manera individual, ya que estos son compartidos con sus pares e incluso regulados en esta interacción en redes sociales. Esta regulación emocional permite a los estudiantes continuar con sus estudios, a pesar de las dificultades, el estrés y cansancio continuos, esto coincide con lo que señalan Bonneto, et al. (2017) quienes afirman que las emociones relacionadas con las actividades académicas tienen un efecto positivo sobre la autoeficacia.

Dentro de las habilidades más relevantes en las estudiantes de la presente investigación se encuentran la organización y la planeación de actividades. Cuando no se cuenta con las mismas, las estudiantes nos expresaron que experimentaban estrés y desánimo, pero enfatizaron que no desistieron y buscaron diferentes maneras para aumentar su autoeficacia a través del trabajo colaborativo con pares. Lo anterior se relaciona con lo planteado por autores como Abúndez et al. (2015) y Yevilao-Alarcón (2020) quienes resaltan la importancia de las competencias de organización y planeación en los procesos educativos

y su correlato positivo sobre la autoeficacia. Saber organizarse y planear actividades en el caso de las estudiantes a distancia implica centrarse en sus tiempos residuales, pensados así por Romero y Barberà (2013) como espacios para desarrollar actividades académicas que no interfieran con otras responsabilidades que les demanda la vida adulta. Las habilidades de planeación son de considerable importancia dado que de eso depende la correcta distribución de actividades y la optimización de los tiempos residuales.

La carga de responsabilidades que tienen los estudiantes de psicología en su modalidad a distancia, considerando las académicas y las de su vida cotidiana, los lleva a vivir en una tensión emocional constante. Ante este escenario, las estudiantes que participaron en esta investigación se vieron en distintos momentos forzadas a tomar decisiones claves para su formación (inscribir más o menos módulos o extraordinarios, incluso suspender sus estudios por un periodo, etc.). Estas decisiones, que derivan en buenos resultados para ellas, tienen un efecto positivo en su percepción de autoeficacia. A su vez, estos cambios o la reafirmación de su autoeficacia les permiten continuar con sus estudios a pesar de enfrentar adversidades y da cuenta de la importancia de los procesos de autorregulación en las modalidades a distancia.

García et al. (2011) y Artavia y Castro (2019) dan cuenta de cómo Internet permite el intercambio de ideas, conocimientos y emociones gracias a las distintas herramientas con las que cuenta y que brindan oportunidades de comunicación sincrónica y asincrónica. Estas posibilidades son clave para resolver las situaciones de tensión, e incluso de frustración, que aparecen cuando perciben una insuficiencia en sus conocimientos o competencias para el desarrollo de alguna actividad académica o profesional. En estos momentos, la percepción de autoeficacia se ve disminuida; sin embargo, esto lleva a un momento de reflexión y de autoobservación, que, en muchas ocasiones, es compartido con los pares (en redes sociales) y que les permite salir del episodio emocional complejo para sostener su percepción de autoeficacia y su motivación para continuar con sus estudios. Tal regulación emocional es un proceso social que se da mediado por la interacción en los ecosistemas digitales con los pares, nunca un proceso que se viva en solitario.

Sobre esta autorregulación y el papel que juegan las emociones positivas en la autoeficacia, como señala Bandura (2001; 2006), conviene precisar que la decisión previa de hacer una carrera en esta modalidad (a distancia) se sostiene en la mayoría de los por un sentimiento positivo de hacer sus estudios universitarios sin tener que dejar otras actividades (laborales, familiares, etc.); sin embargo, al paso del tiempo, los estudiantes van conociendo las complejidades del estudio en este sistema y van desarrollando una regulación emocional y cognitiva que permite la consecución de sus actividades y de este modo no optar por la deserción. Esto nos permite suponer que quienes no logran esta regulación, suele desertar de la carrera, lo cual convendría explorar en futuras investigaciones.

La presente investigación nos permitió emplear de manera compleja el modelo conceptual de autoeficacia de Albert Bandura en sus cuatro componentes: percepción de logro, aprendizaje vicario, persuasión verbal y estados emocionales. A partir de lo narrado por las estudiantes de SUAyED identificamos cómo sus trayectorias de uso de TIC eran la base para acceder a un modelo educativo que se sostiene en una enseñanza mediada por tecnología, y cuando no tenían una ejecución deseable, entraban en procesos de aprendizaje vicario con pares para ajustarse a las demandas de participación tanto en plataformas de enseñanza como en el uso de *Facebook* y *WhatsApp* para así embonar con la realización de tareas escolares. Fue interesante advertir que lo que en un modelo educativo se estipula como “estudiante autónomo”, en las experiencias de las estudiantes suponía resolver problemas a través de sus aprendizajes logrados ya sea por aprendizaje vicario, por persuasión verbal de pares, o bien el trabajo sobre sus estados emocionales. De este modo, ser una estudiante autónoma es un asunto sumamente complejo que sí requiere actividad independiente, pero que se retroalimenta ampliamente por el encuentro con pares a través de Facebook. Habrá que repensar la noción de autonomía estudiantil.

Por otro lado, mucha de la investigación que se sustenta en el modelo de autoeficacia de Bandura y que referimos en el estado del arte, indaga cómo los estudiantes universitarios logran autorregularse para conseguir una autoeficacia positiva, pero lo hacen a partir de métodos cuantitativos (escalas, cuestionarios, experimentos). La presente investigación introdujo dos aspectos novedosos: por un lado, se realizó a partir de un enfoque cualitativo por medio de entrevistas semi-estructuradas, lo que dio oportunidad a movilizar los significados que las estudiantes dieron a sus experiencias de autoeficacia. Con lo anterior, no

solo verificamos la concordancia con los componentes del modelo de autoeficacia, sino que entramos en contacto con experiencias específicas a partir de las cuales ellas construían la misma.

Por otro lado, atendimos a la noción de autoeficacia y sus componentes a partir de las experiencias que las estudiantes de SUAyED tenían a través del uso de redes sociales como Facebook y WhatsApp. Fue un reto identificar cuándo se estaba llevando a cabo un aprendizaje vicario (que podía ser de carácter simbólico, plástico, sincrónico o asincrónico), cuándo las estudiantes seguían las recomendaciones de sus pares concretadas en estrategias de persuasión verbal, cuándo trabajaban sobre ellas mismas en sus estados emocionales (ya sea a través de sus intercambios con pares o bien en reflexiones personales), y en qué medida ello derivó en aumentar su autoeficacia positiva para alcanzar metas académicas.

Estos logros nos permitieron sostener con vigencia el modelo de autoeficacia de Bandura (1977, 2001; 2006) y arrojar comprensión sobre aspectos importantes del aprendizaje que las estudiantes logran en sus tiempos residuales, a partir de motivaciones diversas y siempre en contacto con sus pares.

Dentro de las limitaciones del estudio, podemos mencionar al menos dos aspectos que en futuras investigaciones podrían considerarse para potenciar o ampliar los hallazgos obtenidos en este estudio. Por un lado, destacamos la necesidad de continuar desarrollando estudios cualitativos que contribuyan a matizar los resultados obtenidos, de modo que se amplíen las posibilidades de comprender en profundidad la situación de grupos de estudiantes universitarios actuando en entornos genuinos de aprendizaje.

Las estudiantes que participaron en la presente investigación desde el inicio dijeron tener cierto dominio sobre el uso de TIC y sus relatos favorecieron entender cómo las empleaban para concretar sus procesos de autoeficacia. Es necesario llevar a cabo investigación con estudiantes de menor edad que quizá son más diestros que las estudiantes de nuestra muestra en lo relativo al uso de TIC, o bien con alumnos de mayor edad que reportaron pocas habilidades de desempeño tecnológico. La cuestión pudiera ser analizar cómo en esas poblaciones se construyen procesos de autoeficacia en torno al desempeño escolar y a la formación profesional dentro de una carrera a distancia.

A partir de los datos de la presente tesis podemos plantear un conjunto de aspectos sobre los estudiantes de Psicología del SUAyED que convendría comprobar al profundizar en otros estudios, por ejemplo, si los estudiantes a distancia eligen esta opción debido a la necesidad de combinar los estudios con el trabajo, si en el caso de los adultos jóvenes que son estudiantes del SUAyED Psicología eligen esta opción dado que requieren el título para obtener una mejora en su situación laboral o si los adultos y los adultos mayores optan por esta alternativa al requerir complementar una formación previa o para obtener una segunda carrera.

Al considerar observado en la presente investigación se pueden plantear un conjunto de aspectos sobresalientes sobre los estudiantes de Psicología del SUAyED que convendría comprobar al profundizar en futuras investigaciones, dentro de los cuales se encuentran los siguientes:

Continuar explorando las relaciones que construyen entre pares y con colegas en los ecosistemas digitales y cómo esa experiencia vicaria tiene un efecto sobre el desarrollo de competencias específicas.

Identificar mediante la misma metodología (entrevistas y evidencias digitales) cuáles son los cambios que va sufriendo la autoeficacia a partir de los propios cambios en los ecosistemas digitales.

La conformación de escenarios digitales en donde los estudiantes con mayores destrezas modelen a sus compañeros de semestres inferiores el ejercicio de ciertas competencias profesiones en situaciones de simulación podrá reforzar los aprendizajes que promueven los docentes con sus actividades en plataforma.

En qué medida los docentes que diseñan planes de estudio en modalidad a distancia deben tomar en cuenta redes sociales como Facebook para impulsar estrategias de trabajo colaborativo y aprendizajes significativos. De modo que no sean solo los estudiantes quienes exploten esas herramientas, sino que sea parte de la formación universitaria.

También habrá que analizar cómo los modelos de educación a distancia deben capacitar a su alumnado para un uso de TIC especializado, que les ayude no solo a conectarse con plataformas institucionales u obtener información, sino que se promuevan aprendizajes vicarios.

La investigación cualitativa sustentada en el modelo de autoeficacia también puede alimentarse no sólo con entrevistas a los y las estudiantes de modalidad a distancia, sino realizar seguimientos en línea que permita acercarse aún más a sus experiencias de manera sincrónica.

A la vez, resulta conveniente promover escenarios de encuentro entre los estudiantes donde se perciban con plena autonomía, libertad y control de sus interacciones para compartir, buscar ayuda y encontrar modelos que fomenten la construcción de una percepción de autoeficacia positiva. Esto debido a que resultan claves las experiencias de interacción de los estudiantes fuera de la plataforma.

Finalmente, es importante tener presente que un futuras investigaciones convendría profundizar sobre cómo toma la decisión inicial de usar los ecosistemas digitales informales como una alternativa de interacción académica, qué lo motiva y quién sugirió o estimuló tal uso; con lo cual se podría optimizar el uso de los ecosistemas digitales para los estudiantes en modalidades en línea al considerar sus condiciones de vida, intereses y actividades que desarrollan en su día a día, no sólo en lo académico sino en las otras esferas de su vida.

Referencias

- Abúndez, E., Fernández, F., Meza, L. y Alamo, M. (2015). Facebook como herramienta educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel medio superior. *Zona Próxima*, 22, 116-127. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85339658009.pdf>
- Adaime, I. (2015). El Proyecto Facebook y la creación de entornos colaborativos educativos. En: A. Piscitelli, I. Adaime y I. Binder (Eds). *El Proyecto Facebook y la Posuniversidad. Sistemas Operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Ariel.
- Aedo, S. y Farias, M. (2009). Etnofaulismos, coprolalia, representaciones y estrategias discriminatorias: el caso del discurso chileno antiperuano. *Discurso y Sociedad*, 3 (3), 372-396.
- Aguirre, J., Blanco, J., Rodríguez-Villalobos, J. y Ornelas, M. (2015). Autoeficacia General Percibida en Universitarios Mexicanos. Diferencias entre Hombres y Mujeres. *Formación Universitaria*, 8 (5), 97-102. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062015000500011>
- Albarello, F., Labate, C., y Arrueta, C. (2017). Del contenido al flujo: nuevas relaciones entre medios y usuarios en el ecosistema digital. Comunicación digital: redes sociales, nuevas audiencias y convergencia. *Desafíos y oportunidades para la industria, el Estado y los usuarios*, 219-230.
- Alonso, I. y McCabe, A. (2013). Ideological Stances in Internet Users'Discursive Construction of Immigration, Race and Racism: An Online Newspaper Case Study. En: M. Martínez (Ed). *Discourses on Immigration in Times of Economic Crisis: A Critical Perspective*. Cambridge scholars publishing 59-85. <http://ldei.ugr.es/javiergarcia/wp-content/uploads/2013/06/MartinezLirola2013Publicidad.pdf>
- Álvarez-Gayou, J. (2012). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Amaya, D. L. y Rincón, J. E. (2017). Evaluación de la autorregulación académica en estudiantes de pregrado de la Corporación Universitaria de Dios UNIMINUTO, en

- la modalidad virtual-distancia. *Revista Academia y Virtualidad*, 10(1), 68-78.
<https://doi.org/10.18359/ravi.2416>
- Andréu, J. (2018). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. *Departamento Sociología Universidad de Granada*.
<http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Aranda, G. L., Rubio, R. L., Di Giusto, V. C. y Dumitrache, C. (2019). Evaluación en el uso de las TIC en estudiantes de la Universidad de Málaga. Diferencias de género. *Innoeduca: International Journal of Technology and Educational Innovation*, 5(1), 63-71. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2019.v5i1.5175>
- Arrázola, M. y Córdova, M. (2004). Investigación de campo en psicología: la encuesta de opinión. En: A. Silva (Ed). *Métodos Cuantitativos en Psicología: Un enfoque metodológico*. Cap. 21, 739-776. Trillas.
- Arroyo, I., Baladrón, A, y Martín, R. (2013). La comunicación en redes sociales: Percepciones y usos de las ONG españolas. *Cuadernos de Información*, 32, 77-88.
- Artavia, D. Y. y Castro, G. A. (2019). Implementación de herramientas tecnológicas en la educación superior universitaria a distancia. *Educación Superior*, XVIII (28), 13-30.
- Asociación de Internet MX, (2021). *17º Estudio sobre los Hábitos de los Usuarios de Internet en México*. <https://irp.cdn-website.com/81280eda/files/uploaded/17%C2%B0Estudio%20sobre%20los%20Ha%CC%81bitos%20de%20los%20Usuarios%20de%20Internet%20en%20Me%CC%81xico%202021%20v16%20Publica.pdf>
- Astudillo-García, C. y Rojas-Russel, M. (2006). Autoeficacia y disposición al cambio para la realización de actividad física en estudiantes Universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*. 9 (1), 41-49.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552006000100004&lng=en&tlng=es
- Bachiller, O. (2013). El análisis del nivel de participación en las redes sociales en internet, una experiencia a partir de la etnografía virtual en la Educación Superior. *Perspectivas Educativas*, 6, 175-190.
- Badillo, M. (2012). Propuesta de comunicación y educación ambiental a través de Facebook y el uso de narrativas digitales. *Entramado*, 8 (1), 128-139.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (1988). Organizational applications of social cognitive theory. *Australian Journal of Management*, 13, 2, 275-302.
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44 (9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of Control*. Nueva York: Freeman.
- Bandura, A. (1999). Autoeficacia: Cómo afrontamos los cambios en la sociedad. Desclée De Broewer.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. En F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5, pp. 307-337). Information Age Publishing
- Bandura, A. y Walters, R. (1974). *Aprendizaje Social y desarrollo de la personalidad*. Capítulo 2. Alianza Editorial.
- Borgaminck, L. y Baquerin, M. (2003) ¿Internet: un medio de sociabilidad o de exclusión? *Comunicación y sociedad*, 16 (2), 95-118. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/8064>
- Batrina, M. (2014). Conductas de ciberacoso en niños y adolescentes. Hay una salida con la educación y la conciencia social. *EDUCAR*, 50(2), 383-400. <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342132463001.pdf>
- Bernard, E. (2011). Utilización incorrecta de la imagen de la mujer en los social media, nuevos formatos publicitarios. *Actas II Congreso Internacional Sociedad Digital: Espacios para la interactividad y la inmersión*, 2, 716-732.
- Blanco, H., Orlenias, M., Aguirre, J. y Guedea, J. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (53), 557-571. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000200011&lng=es&tlng=es
- Blumen, Sh., Rivero, C. y Guerrero, D. (2011). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Educación a Distancia. *Estilos de Aprendizaje*, 7(4), 13-28.

- Bonneto, V., Vaja, A. y Paoloni, V. (2017). Creencias de Autoeficacia y Emociones Académicas en Estudiantes de Profesorado y de Ingeniería. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 3 (2), 116-131. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/18646/18646>
- Bouclin, S. (2013). YouTube and Muslim Women's Legal Subjectivities. *Oñati Socio-Legal Series*, 3 (7), 1158-1183. <http://ssrn.com/abstract=2356844>
- Bustos, A; Miranda, A. y Tirado, F. (2010). *Tecnologías de interconexión aplicadas a la Educación Superior: Una experiencia de aprendizaje en comunidades virtuales*. UNAM, FES Iztacala.
- Cabalín, C. (2014). Estudiantes conectados y movilizados: El uso de Facebook en las protestas estudiantiles en Chile. *Revista Científica de Educomunicacion*, 22 (43), 25-33. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-02>
- Cabero, J. (2004). La transformación de los escenarios educativos como consecuencia de la aplicación de las TICs. En: M. I. Vera; D. Pérez (Eds): *Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*. Alicante, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, 17-43.
- Caballero, C., Abello, R. y Palacio, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25 (2), 98-111.
- Calvo, B. (2012). La masacre racista en Noruega y la difusión del odio racial en internet almenara: revista extremeña de ciencias sociales. <https://sites.google.com/site/almenararevistasociologia/home/almenara-no-4---primer-semester-2012/articulos-de-investigacion-almenara-no-4/lamasacreracistaennoruegayladifusiondelodioracialeninternet>
- Carrasco, M. (2013). *Aprendizaje, Competencias y TIC*. Pearson
- Castro, P. y González-Palta, I. (2016). Percepción de Estudiantes de Psicología sobre el Uso de Facebook para Desarrollar Pensamiento Crítico. *Formación Universitaria*, 9 (1), 45-55. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000100006>
- Cepeda, M. (2013). Ambientes de aprendizaje aplicados a la enseñanza de la Psicología. En: D. Moreno y E. Peñalosa (Eds). *El uso de nuevas tecnologías en la enseñanza de la Psicología*. Cap. 2, 23-52. Editorial Pax.

- Chang, C., Hung, S., Cheng, M. y Wu, C. (2015). Exploring the intention to continue using social networking sites: The case of Facebook. *Technological Forecasting y Social Change*, 95, 48-56.
- Cheung, Ch., Chiu, P. y Lee, M. (2011). Online social networks: Why do students use Facebook? *Computer in Human Behavior*, 27, 1337-1343.
- Chiecher, C. A. (2019). Estudiantes en contextos de educación a distancia. Variables vinculadas con el logro académico. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331460297011>
- Clark-Carter, D. (2002). *Investigación Cuantitativa en Psicología: Del diseño experimental al reporte de investigación*. Oxford.
- Coolican, H. (2005). *Métodos de investigación y estadística en Psicología*. Manual Moderno.
- Contreras, F., Espinoza, J., Esguerra, G., Haikal, A., Polonia, A. y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, Ansiedad y Rendimiento académico en adolescentes. *DIVERSITAS*, 1 (2), 183-194. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67910207>
- Contreras, O. y Méndez, G. (2015). El perfil de los estudiantes en Educación a Distancia en México. En: J. Zubieta y C. Rama (Eds). *La Educación a Distancia en México: Una nueva realidad universitaria*. UNAM.
- Cortés, R. (2015). Uso y consumo de redes sociales virtuales entre estudiantes universitarios. Un acercamiento a los hábitos de multitarea. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*. 2. <http://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/258>
- Dávila, P. (2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019; 2020). *Informe de Actividades*. FES Iztacala, UNAM.
- Delgado, B., Martínez, M., Rodríguez, J. y Escortell, R. (2019). La autoeficacia académica y la inteligencia emocional como factores asociados al éxito académico de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología*, 12 (35), 46-60.
- Díaz, A. y Canales, A. (2011). Aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación Superior: El caso del SUAyED-UNAM. *Reencuentro*, 62, 30-36.

- Diéguez, F. (2010). Posiciones ideológicas y categorías del pensamiento racial en los comentarios de lectores del diario digital lanacion.com.ar. *Revista de Antropología Experimental*, 12, 91-100.
- Donolo, D.; Chiecher, A. y Rinaudo, M.C. (2004). Estudiantes en entornos tradicionales y a distancia. Perfiles motivacionales y percepciones del contexto. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 10. <http://www.um.es/ead/red/10/chiecher.pdf>
- Espuny, C., González, J., Lleixà, M. y Gisbert, M. (2011). Actitudes y expectativas del uso educativo de las redes sociales en los alumnos universitarios. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8 (1), 171-185. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v8i1.839>
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales*, 2 (96), 35-53. <https://www.revistacienciasociales.ucr.ac.cr/images/revistas/RCS96/03.pdf>
- Franzoi, S. (2007). *Psicología Social*. Mc Graw Hill.
- Gallo, P., Mora, A. y Rozo, J. (2013). *Comunicación e interacción en las redes sociales: Usos en procesos de aprendizaje*. Tesis de Licenciatura, Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades, Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- García, A. L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizaje adaptativo y móvil. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(20), 9-25.
- García, L., Ruiz, M. y Domínguez, D. (2011). De la Educación a Distancia a la Educación Virtual. Ariel.
- García, M., Del Hoyo, M. y Fernández, C. (2014). Las redes sociales en la cultura digital: Percepción, Participación, movilización. *Revista de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación*, 1 (1), 12-18. <https://doi.org/10.24137/raeic.1.1.3>
- García-Fernández, J., Martínez-Monteagudo, M. y Cándido, I. (2013). ¿Cómo se relaciona la ansiedad con el rendimiento escolar? *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 4 (1), 63-76. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=245126428003>
- Garza, A. (2009). *Manual de técnicas de investigación para estudiantes de ciencias sociales y humanidades*. Colegio de México.
- Gómez, M. y López, N. (2010). Uso de Facebook para actividades académicas colaborativas en educación media y universitaria. *Protección on*

line.http://www.protecciononline.com/galeria/proteccion_online/UsodeFacebook-con-fines-educativos.pdf

- Gómez, M., Rosas, S. y Farias, P. (2012). El uso académico de las redes sociales en universitarios. *Comunicar*, 38, 131-138. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-03-04>
- González, R., Valle, A., Freire, C. y Ferradás, M. (2012). Relaciones entre la autoeficacia percibida y el bienestar psicológico en estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Psicología*, 29(1),40-48. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243030189004>
- González, C. F. L. y Saucedo, R. C. (2020). El trabajo en equipo mediado por Facebook: una iniciativa de estudiantes universitarios. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 6 (2). <http://cuved.unam.mx/revistas/index.php/rdpcs/article/view/201>
- González, J. y Delgado, E. (2015). El caso de Facebook. Acercamiento al uso de las redes sociales para la construcción de lazos afectivos en la era digital. *Memorias del XXVII Encuentro Nacional Querétaro: Historias y apuntes sociales de la investigación de la comunicación en México*, 271-288.
- González, J., Lleixà, M. y Espuny, C. (2016). Las redes sociales y la educación superior: Las actitudes de los estudiantes universitarios hacia el uso educativo de las redes sociales, de nuevo a examen. *Education in the Knowledge Society*, 17 (2), 21-38. <https://doi.org/10.14201/eks20161722138>
- González-Rey, F. (2000). *Investigación cualitativa en psicología: rumbos y desafíos*. Internacional Thomson Editores.
- Guitert, M., Romeu, T. y Pérez-Mateo, M. (2007). Competencias TIC y trabajo en equipo en entornos virtuales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 4 (1). <https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/download/v4n1-guitart-romeu-perez-mateo/289-1206-2-PB.pdf>
- Haro-Soler, M. (2017). ¿Cómo desarrollar la autoeficacia del estudiantado? Presentación y evaluación de una experiencia formativa en el aula de traducción. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(2), 50-74. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.567>

- Herrera, I., Medina, S., Fernández, T., Rueda, S. y Cantero, F. (2013). Bases para el desarrollo de la autoeficacia en programas para la promoción de la actividad física. *Apuntes de Psicología*, 31 (1), 109-116. <https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/304/284>
- Herrera-Batista, M. (2009). Disponibilidad, uso y apropiación de las tecnologías por estudiantes universitarios en México: Perspectivas para una incorporación innovadora. *Revista Iberoamericana de Educación*.48 (6), 1-9.
- Hew, K. (2011). Student' and teacher's use of Facebook. *Computers in Human Behavior*, 27, 662-676. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.11.020>
- Hide, C. (2011). *Etnografía virtual*. Editorial UOC.
- Hubach, G. (2013). *Proyecto de ex-alumnos: Las TICS en la comunicación Institucional*. Argentina. www.pent.org.ar/centro-de-recursos/proyecto-ex-alumnos-tics-comunicación-institucional
- Islas, O. y Arribas, A. (2015). Comprender las redes sociales como ambientes mediáticos. En: A. Piscitelli, I. Adaime y I. Binder (Eds). *El Proyecto Facebook y la Posuniversidad. Sistemas Operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Ariel.
- Judge, T. y Robbins, S. (2009). *Comportamiento Organizacional*. Pearson.
- Jung, K., Zhou, A. y Lee, R. (2017). Self-efficacy, self-discipline and academic performance: Testing a context-specific mediation model. *Learning and Individual Differences*, 60, 33-39. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1041608017301735#:~:text=https%3A%2F%2Fdoi.org%2F10.1016%2Fj.lindif.2017.10.004>
- Kazdin, A. (2000). *Modificación de conducta y sus aplicaciones prácticas*. Manual Moderno.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. Mc Graw-Hill.
- Kiamarsi, A. y Abolghasemi, A. (2014). The relationship of procrastination and self-efficacy with psychological vulnerability in students. *Social and Behavioral Sciences*, 114, 858-862. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.797>
- Kirschner, P. y Karpinski, A. (2010). Facebook and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 26, 1237-1245. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.024>

- Labrador, F., Cruzado, J. y Muñoz, M. (2003). *Manual de Técnicas de Modificación y Terapia de Conducta*. Pirámide.
- Levy, C. (1985). *Psicología y Medio Ambiente*. Morata.
- Llorens, F. y Capdeferro, N. (2011). Posibilidades de la plataforma Facebook para el aprendizaje colaborativo en línea. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(2), 31-45. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v8i2.963>
- López, M. (2013). *Aprendizaje, competencias y TIC*. Pearson.
- Marchant, I. y Juárez, R. (2011). *Redes Sociales en México y Latinoamérica*. Tesseract, Pages.
- Martin, D. (2008). *Psicología Experimental: Cómo hacer experimentos en psicología*. CENGAGE Learning.
- Martínez, E., García, A. y Sendín, J. (2013). Percepción de los riesgos en la red por los adolescentes en España: Usos problemáticos y formas de control. *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, 48, 111-113. <https://analisi.cat/index.php/analisi/article/view/2013-marinez-sendin-garcia>
- Martínez, M. y Raposo, M. (2006). Las TIC en manos de estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5 (2), 165-176. <https://core.ac.uk/download/pdf/72044272.pdf>
- Mercado del Collado, R. (2015). El Aprendizaje Colaborativo a Distancia en México. En: J. Zubieta y C. Rama (Eds). *La Educación a Distancia en México: Una nueva realidad universitaria*. UNAM.
- Meza-Morales, A., Landeros-Olvera, E. y Cossio-Torres, P. (2018). Efecto de la persuasión verbal sobre la auto-eficacia para el ejercicio en jóvenes mexicanas con sobre peso y obesidad. *Acta Universitaria*, 28 (3), 26-32. <https://doi.org/10.15174/au.2018.1542>
- Morduchowics, R. (2008). *Los jóvenes y las pantallas nuevas formas de sociabilidad*. Gedisa.
- Moretón, A. (2012). El «ciberodio», la nueva cara del mensaje de odio: entre la cibercriminalidad y la libertad de expresión. *Revista Jurídica de Castilla y León*, 27. <http://www.jcyl.es/web/jcyl/binarios/73/270/rjcy1%2027%2003%20moreto%C3%8C%C2%81n.pdf?blobheader=application%2Fpdf%3Bcharset%3DUTF-8&blobheadername1=Cache->

Controlyblobheadername2=Expiresyblobheadername3=Siteyblobheadervalue1=no-store%2Cno-cache%2Cmus

- Munuera, F. (2005). Nuevas tecnologías y exclusión: hay vida más allá de Internet. *Píxel-Bit: Revista de medios y educación*, 26, 69-78.
- Murdochowicz, R. (2008). Introducción. *Los jóvenes y las pantallas: Nuevas formas de sociabilidad*. Gedisa.
- Ornelas, M., Blanco, H, Gastélum, G. y Chávez, A. (2012). Autoeficacia Percibida en la conducta Académica de Estudiantes Universitarias. *Formación Universitaria*, 5 (2), 17-26. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062012000200003>
- Ornelas, M., Blanco, H., Peinado, J. y Blanco, J. (2012a). Autoeficacia percibida en conductas académicas en universitarios: Un estudio respecto de alumnos de educación física. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (54), 779-791. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n54/v17n54a5.pdf>
- Ornelas, M., Blanco, H, Gastélum, G. y Muñoz, F. (2013). Perfiles de autoeficacia en conductas académicas en alumnos de primer ingreso a la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), 17-28. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S1607-40412013000100002&lng=es&tlng=es
- Pacho, M. y Díez, E. (2002). Violencia y sexismo en internet. *Educando en la sociedad digital: ética mediática y cultura de paz*, 1, 621-626.
- Páez-Barón, E., Corredor-Camargo, E. y Fonseca-Carreño, J. (2016). Evaluación del uso de herramientas sincrónicas y asincrónicas en procesos de formación de las ciencias agropecuarias. *Ciencia y Agricultura*, 13 (1), 77-90.
- Palenzuela, D. (1983). Construcción y validación de una escala de Autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y modificación de la conducta*, 9 (21), 185-219.
- Páramo, M. (2011). Factores de Riesgo y Factores de Protección en la Adolescencia: Análisis de Contenido a través de Grupos de Discusión. *Terapia Psicológica*, 29 (1), 85-95. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082011000100009>
- Paraquienséguy, F. (2017). ¿Aprender en la era digital? Una declaración sobre las competencias del usuario desde el punto de vista de las ciencias de la comunicación.

- En: C. Rama y M. Chan (Ed). *Futuro de los sistemas y ambientes educativos mediados por las TIC*. Universidad de Guadalajara.
- Parra de Marroquín, O. (2008). El estudiante adulto en la era digital. *Apertura*, 8 (8), 35-50. <https://www.redalyc.org/pdf/688/68811215003.pdf>
- Peñalosa, E. (2013). *Estrategias docentes con Tecnologías*. México: Pearson.
- Peñalosa, E., Landa, P. Y Castañeda, S. (2013). Multimedia, aprendizaje y educación a distancia: Consideraciones teóricas y prácticas para la enseñanza de la psicología clínica teórica mediante internet. En: D. Moreno y E. Peñalosa (Eds). *El uso de nuevas tecnologías en la enseñanza de la Psicología*. Pax.
- Peralbo, M., Sánchez, M. y Simón, M. (1986). Motivación y Aprendizaje escolar: Una aproximación desde la teoría de la autoeficacia. *Infancia y Aprendizaje*. 35-36, 37-45.
- Pérez, E., Campos, R. y Campos, G. (2014). Etiquetado social: un modelo de representación de la información en la blogosfera. *Revista Electrónica, archivología y museología*, 56. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5025782>
- Pérez, M. y Martínez, Y. (2017). Factores asociados al abandono educativo en el SUAYED: Primer acercamiento. *XIV Congreso de Investigación Educativa*. Recuperado de: <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0433.pdf>
- Pérez-Salazar, G., Aguilar-Edwards, A. y Guillermo-Archilla, M. (2014). El meme en internet. Usos sociales, reinterpretación y significados, a partir de *Harlem Shake*. *Argumentos*. 75, 79-100.
- Piergiovanni, Lucía. y Depaula, P. (2018). Estudio descriptivo de la autoeficacia y las estrategias de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios argentinos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(77), 413-432. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000200413&lng=es&tlng=es.
- Plancarte, P. (2013). La escuela tradicional y la incorporación de la tecnología en la enseñanza. En: D. Moreno y E. Peñalosa (Eds). *El uso de nuevas tecnologías en la enseñanza de la Psicología*. Cap. 1, 1-22. Editorial Pax.
- Pool-Cibrián, W. y Martínez-Guerrero, J. (2013). Autoeficacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de*

- Investigación Educativa*, 15 (3). <http://redie.uabc.mx/vol15no3/contenido-pool-mtnez.html>
- Prieto, L. (2016). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Alfaomega.
- Ramírez, N. y Saucedo, C. (2016). Aprendiendo a ser Psicólogo: Transiciones identitarias en el aula universitaria. *Revista de la Educación Superior*, 45 (179) 41-53. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.06>.
- Rehm, L. (2015). Métodos de autocontrol. En V. Caballo (Ed). *Manual de Técnicas de Terapia y Modificación de Conducta*. Siglo XXI.
- Reyes, M. y Pool, D. (2017). Sentido de autoeficacia de los profesores de inglés en formación. *Memoria electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2430.pdf>
- Rial, A., Gómez, P., Braña, T. y Varela, J. (2014). Actitudes, percepciones y uso del Internet y las redes sociales entre los adolescentes de la comunidad gallega (España). *Anales de Psicología*. 30 (2), 642-655. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.159111>
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico. *Cuicuilco*, 18 (52), 39- 49.
- Romero, M. y Barberà, E. (2013). Identificación de las dificultades de regulación del tiempo de los estudiantes universitarios en formación a distancia. *Revista de Educación a Distancia*, 38. Disponible en: <http://www.um.es/ead/red/38>
- Rouis, S., Limayen, M. y Salehi-Sangari, E. (2011). Impacto del uso de Facebook en el rendimiento de los estudiantes: El papel de la autoregulación y la Confianza. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9 (25), 961-994.
- Ruíz-Olivares, R., Licena, V., Pino, J. y Herruzo, J. (2010). Análisis de comportamientos relacionados con el uso/abuso de Internet, teléfono móvil, compras y juego en estudiantes universitarios. *Adicciones*, 22 (4), 301-310. <http://dx.doi.org/10.20882/adicciones.171>
- Said-Hung, E., Yuste, I. y Mariño, C. (2015). Las TIC en Instituciones Sanitarias en Colombia. Un estudio cualitativo. *Espacios*, 37(1), 1-7.

- Salanova, M., Cifre, E., Grau, R., Llorens, S. y Martínez, M. (2005). Antecedentes de la autoeficacia en profesores y estudiantes universitarios: Un modelo causal. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 21 (1-2), 159-176. <https://www.redalyc.org/pdf/2313/231317039010.pdf>
- Sánchez, A. (1998). El uso de las computadoras en la investigación. En: A. Silva (Ed). *La Investigación Asistida por Computadora en las Ciencias Sociales y de la Salud*. UNAM, ENEP-Iztacala.
- Sánchez, F. y Arroyo-Cañada, F. (2016). La percepción de satisfacción de la Red Social Virtual, un análisis comparativo. *Esic Market Economics and Business Journal*, 47(1), 145-158.
- Selectra (2023). *Cobertura de Internet en México: Por Estados, Tipos de Internet y Compañías*. Disponible en: <https://internetencasa.mx/cobertura>
- Serrano, J. (1985). Reflexiones sobre la “modificación cognitiva de la conducta”. *Cuadernos de Psicología*, 1, 39-57.
- Silva, A. (2016). Trayectorias escolares y eficiencia terminal. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*. 1, 55-95.
- Silva, A. (2016a). Horizonte de incertidumbre y Declaración de Principios. En: A. Silva (Ed). *La educación a distancia en la UNAM: Una semblanza desde el SUAyED Psicología*. LEED, UNAM.
- Silva, A. (2016b). El contexto que nos envuelve. En: A. Silva (Ed). *La educación a distancia en la UNAM: Una semblanza desde el SUAyED Psicología*. LEED, UNAM.
- Silva, A. (2016c). Demanda, Ingreso y Cobertura. En: A. Silva (Ed). *La educación a distancia en la UNAM: Una semblanza desde el SUAyED Psicología*. LEED, UNAM.
- Suría, R. (2010). Las TIC en las titulaciones universitarias de grado: Análisis del conocimiento y uso en el alumnado de la Universidad a Distancia. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (3), 1189-1200. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v8i22.1426>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2013). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tornimbeni, S., Pérez, E. y Olaz, F. (2014). *Introducción a la Psicometría*. Capítulo 2. Paidós.

- Torres, C. y Alcántar, M. (2017). Ecosistemas digitales y su manifestación en el aprendizaje: Análisis de la literatura. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (55).
- Torres, C. y Robles, J. (2013). Internet y el proceso de inclusión vs. Exclusión digital de los inmigrantes en España. *Revista Sistema*, 229, 19-40.
- Túñez, M. y Sixto, J. (2011). Redes sociales, política y Compromiso 2.0: La comunicación de los diputados españoles en Facebook. *Revista Latina de Comunicación Social*, 66, 210-234. <http://hdl.handle.net/10347/18766>
- UNAM (2023). *Portal de Estadística Universitaria*. Disponible en: <http://www.estadistica.unam.mx>
- Valenzuela, A. (2013). Las redes sociales y su aplicación en la educación. *Revista Digital Universitaria*. 14(4), 1-14.
- Vega, Z., Escobar, G., Galvez, F. y Rodríguez, E. (2017). Estrés afrontamiento y emociones en estudiantes universitarios de sistema en educación a distancia. *Revista Electrónica de Psicología de Iztacala*, 20 (2), 674-687. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/60820>
- Whittaker, J. (2013). *La psicología social en el mundo hoy*. Trillas.
- Winocur, R. (2005). La computadora e Internet como estrategia de inclusión social en el imaginario de los pobres. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 6 (1). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201021059002>
- Wood, G. (2008). *Fundamentos de la investigación psicológica*. Trillas.
- Yevilao-Alarcón, 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>
- Zimmerman, B. (1999). Auto-eficacia y desarrollo educativo. En: A. Bandura (Ed). *Auto-Eficacia: Cómo afrontamos los cambios en la sociedad actual*. 177-200. Desclée De Brouwer
- Zubieta, J. y Rama, C. (2015). *La Educación a Distancia en México: Una nueva realidad universitaria*. UNAM.

Anexos

Anexo 1

Correo y consentimiento informado

Estimado alumno de Psicología SUAyED:

La presente investigación es conducida por su servidor Mtro. Oscar Iván Negrete Rodríguez, estudiante de Doctorado en la Universidad Nacional Autónoma de México. El objetivo de esta investigación es conocer los usos y significados asociados al uso de Facebook por estudiantes de la Licenciatura en Psicología del SUAyED y su relación con la autoeficacia.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente 90 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará en audio, de modo que pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, los archivos de audio con las grabaciones se eliminarán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

En caso de aceptar le pedimos llenar con sus datos el formato adjunto y enviarlo por correo a un servidor al correo: ivan.negrete@iztacala.unam.mx

Además de indicarme en día y horario que mejor le acomoda para la entrevista; estoy considerando que la entrevista sea a distancia. En caso de no estar interesado le pido me lo informes por este medio.

Agradezco de antemano su comprensión.

Atte.

Oscar Iván Negrete Rodríguez

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por el Mtro. Oscar Iván Negrete Rodríguez. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es conocer los usos y significados asociados al uso de Facebook por estudiantes de la Licenciatura en Psicología del SUAyED y su relación con la autoeficacia.

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 60 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar al Mtro. Negrete vía correo electrónico escribiendo a ivan.negrete@iztacala.unam.mx

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a al Mtro. Negrete vía correo electrónico escribiendo a ivan.negrete@iztacala.unam.mx

Nombre del Participante:

Firma del Participante

Fecha:

Anexo 2

Protocolo de entrevista

Logros de ejecución

¿Qué actividades realizas en los ecosistemas virtuales, por ejemplo, Moodle o Facebook?

¿Recuerdas cómo empezaste a usarlas?

¿Qué tan competente te sientes al usar esas herramientas en general? ¿Me podrías explicar por qué?

¿Cómo has usado esas herramientas para cumplir con las actividades académicas que demandan tus estudios?

¿Podrías darme ejemplos del uso que haces de cada una de esas herramientas?

¿Explícame cómo te organizas para realizar tus actividades académicas como estudiante a Distancia?

¿Cuándo terminas una actividad que consideras te salió bien, qué piensas de ti mismo?

¿Cuándo terminas una actividad que consideras te quedo mal, qué piensas de ti mismo?

¿Como estudiante de SUAyED, en general, qué competencias profesionales consideras que has desarrollado?

¿Como estudiante de SUAyED, qué competencias profesionales consideras que te falta desarrollar?

¿Cuáles habilidades cognitivas y sociales te han permitido el logro de las competencias profesionales que has desarrollado?

¿Cuáles aspectos de ti mismo, cognitivos y sociales consideras que te han impedido el desarrollo de ciertas competencias profesionales?

¿Cómo describirías tu historia cómo estudiante en términos de éxito o fracaso?

Aprendizaje Vicario mediante el uso de Facebook

¿Hubo alguien que te ayudó a empezar a las herramientas tecnológicas que requieren tus actividades como alumno, ya sea que viste en directo a esa persona o a través de mensajes en línea?

¿Cuáles de estas actividades las realizas tu solo y cuáles con apoyo de alguien?

¿Qué tan competente al usar herramientas tecnológicas para asuntos académicos?

¿Pides apoyo a tus compañeros por algún medio? ¿Cuándo? ¿Por cuál?

¿Qué haces cuando no entiendes una actividad escolar?

¿Has aprendido algo de tus compañeros a partir de tu contacto con ellos por algún medio digital?

¿Me podrías describir en qué momentos les escribes o consultas algo con tus compañeros?

Persuasión verbal

¿Has compartido los resultados en tus actividades con tus compañeros? ¿Qué te han comentado?

¿Pides la opinión sobre tus actividades a tus compañeros por algún medio?

¿Pides consejos a tus compañeros? ¿Cuándo? ¿Por qué medio?

¿Has seguido algún consejo que te han dado para mejorar tus actividades?

¿Qué te dices a ti mismo cuando alguna actividad te resulta difícil?

¿Dame ejemplos de sugerencias que te hayan hecho compañeros acerca de asuntos académicos?

¿Algún compañero te ha recomendado unirse a un grupo en alguna plataforma digital relacionado con tus estudios?

¿Me podrías hablar de esos grupos?

¿Cómo has participado en estos grupos?

Estados emocionales

¿Qué es lo que te motiva para realizar sus estudios?

¿En algún momento has pensado en abandonar tus estudios?

¿Cuál ha sido la experiencia de mayor tensión que has tenido?

¿Cómo afrontas los momentos de mayor carga de actividades?

Cuando te encuentras realizando tus actividades académicas en línea, expresas alguna de los siguientes estados de ánimo:

- a) Cansancio
- b) Enojo
- c) Aburrimiento
- d) Alegría
- e) Orgullo personal
- f) Otro

¿Me puedes dar ejemplos?

¿En algún momento de tu trayectoria como estudiante te llegaste a sentir desanimado como para ya no continuar?

¿Qué tenías en mente en esos momentos? ¿Cómo lograste superar ese momento y seguir adelante?

Actualmente, en tu último año de estudiante, ¿dame ejemplos de tres actividades académicas que te causan estrés?

¿Cuándo te sientes así qué haces?