

# AUTOEFICACIA ACADÉMICA Y PERCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DURANTE LA PANDEMIA

## *Academic self-efficacy and perception of virtual education in university students during the pandemic*

Manuel Arbocó de los Heros\*

Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Facultad de Psicología y Humanidades, Departamento de Psicología, Lima, Perú  
<https://orcid.org/0000-0002-8481-310X>

Michelle Pajuelo Otárola\*\*

Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Facultad de Psicología y Humanidades, Departamento de Psicología, Lima, Perú  
<https://orcid.org/0000-0002-9082-5254>

Pamela Salizar Torres\*\*\*

Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Facultad de Psicología y Humanidades, Departamento de Psicología, Lima, Perú  
<https://orcid.org/0000-0002-9761-2200>

Lisle Sobrino Chunga\*\*\*\*

Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Facultad de Psicología y Humanidades, Departamento de Psicología, Lima, Perú  
<https://orcid.org/0000-0002-3633-6417>

Fecha de recepción: 14 marzo 2023

Fecha de aceptación: 28 de abril 2023

Fecha de publicación: 16 de mayo 2023

### Resumen

*La situación de pandemia y las medidas de restricciones por todos conocidas, obligó a los estudiantes universitarios a adaptarse a la nueva modalidad remota o virtual o, de lo contrario, suspender sus estudios. Esta nueva modalidad de enseñanza-aprendizaje se logró llevar a cabo, en algunos estudiantes, satisfactoriamente, aunque en otros casos, debido a factores extrínsecos como la carencia de herramientas tecnológicas para lograr una conectividad adecuada, y a factores intrínsecos como la autoeficacia académica, que se entiende como la propia percepción de la capacidad para poder realizar estudios y rendir satisfactoriamente, los resultados no fueron óptimos. La presente investigación, iniciada en el año 2022, buscó describir el nivel de autoeficacia académica de un grupo de estudiantes universitarios, así como la percepción que tuvieron sobre la educación virtual recibida, durante el periodo de pandemia por la COVID-19. Se empleó como instrumento de estudio la Escala de Autoeficacia Académica de Robles (2019) y una encuesta sobre las opiniones respecto al nivel de satisfacción de la educación remota. Se encontró que el nivel de autoeficacia académica de los estudiantes evaluados está dentro de un rango inferior al promedio; la edad es un factor relevante y que mostró diferencias estadísticas significativas en cuanto al nivel de autoeficacia académica, sobre todo, en los grupos de alumnos de 27 años hacia adelante. Casi la mitad, un 46.02% de la muestra, consideró que esta modalidad de educación virtual no lo favoreció ni lo perjudicó; y, finalmente, más de la mitad (51.79%) prefiere la educación llamada mixta o híbrida.*

**Palabras clave:** autoeficacia académica, percepción de la educación virtual, autoeficacia de resultados

### Abstract

*The pandemic situation and the restriction measures that are well known to all forced university students to adapt to the new remote or virtual modality or otherwise suspend their studies. This new modality of teaching-learning in some students was carried out satisfactorily, although in other cases, due to extrinsic factors such as the lack of technological tools to achieve adequate connectivity, and intrinsic factors such as academic self-efficacy, which is understood as the very perception of the ability to be able to carry out studies and perform satisfactorily, the results were not optimal. The present investigation, started in the year 2022, sought to describe the level of academic self-efficacy of a group of university students, as well as the perception they had about the virtual education received during the COVID-19 pandemic period. The Robles Academic Self-efficacy Scale (2019) and a survey on opinions regarding the level of satisfaction with remote education were used as a study instrument. It was found that the level of academic self-efficacy of the evaluated students is within a lower than average range; Age is a relevant factor and it showed statistically significant differences in terms of the level of academic self-efficacy, especially in the groups of students aged 27 and over. Almost half, 46.02% of the sample, considered that this modality of virtual education did not favor or harm them; and finally, more than half (51.79%) prefer the so-called mixed or hybrid education.*

**Key words:** academic self-efficacy, perception of virtual education, self-efficacy of results



Cualquier uso que se haga de este artículo debe incluir: Autor / Título original de la publicación / ISSN.

\* Psicólogo. marbocod@unife.edu.pe. Diseño del proyecto de investigación, Revisión de la literatura y preparación del marco teórico, Análisis de datos, Revisión y elaboración del informe final

\*\* Psicóloga. michellepajueloo@unife.edu.pe. Revisión de la literatura y preparación del marco teórico, Aplicación de instrumentos, Análisis de datos, Revisión y elaboración del informe final

\*\*\* Psicóloga. pamelasalizar@unife.edu.pe. Revisión de la literatura y preparación del marco teórico, Aplicación de instrumentos, Análisis de datos, Revisión y elaboración del informe final

\*\*\*\* Psicólogo. lisesobrinoc@unife.edu.pe. Diseño del proyecto de investigación, Aplicación de instrumentos.

## INTRODUCCIÓN

Se sabe que el estudio universitario suele generar algún nivel de estrés, por la sobrecarga de tareas, los horarios poco flexibles, la presión por los trabajos y frecuentes evaluaciones. De igual manera, la situación de la pandemia incrementó dicho nivel de estrés, lo cual habría disminuido las expectativas de autoeficacia en los estudiantes (Gutiérrez- García et al., 2021).

La autoeficacia es un constructo central en la teoría social-cognitiva de Bandura (1997, citado en Freire y Ferradás, 2020) que alude a la expectativa autorreferida relativa a la propia competencia, para obtener con éxito un determinado logro deseado. Esta expectativa puede variar en función de cada tarea específica, ya que ha sido conceptualizada como una creencia generalizada en torno a la competencia percibida, para hacer frente a una amplia gama de demandas. Según Zimmerman et al. (2005), la autoeficacia se refiere a las propias creencias sobre la capacidad para aprender o rendir efectivamente.

En este sentido, la autoeficacia posibilita la adquisición de conocimientos y la mejora progresiva de los logros alcanzados (Schunk y Mullen, 2012). Para Bandura (1982, citado en Criollo et al., 2017), es un mecanismo que activa el desempeño, esfuerzo, atención y persistencia relativas a las demandas situacionales. Por ello, desarrollar las capacidades de los sujetos para aprender y asumir compromisos en sus tareas disminuye el posible fracaso académico (Dinther et al., 2011; Rosário et al., 2012).

La autoeficacia puede ser entendida como un sistema de creencias construidas por el sujeto, a partir de sus experiencias personales que condicionan y predicen la organización y ejecución de respuestas motivacionales, cognitivas y afectivas vinculadas con la capacidad de desempeño de determinadas acciones humanas (Garrido et al., 2009; Tejada, 2005; Zimmerman et al., 2005).

Respecto a la autoeficacia académica, Bandura (1997, citado en Freire y Ferradás, 2020) la define como un conjunto de juicios de cada sujeto relativo a sus propias capacidades, para organizar y realizar acciones dependiendo del requerimiento de las circunstancias, dentro del entorno académico. Es uno

de los ejes fundamentales de la conducta académica de un alumno (Domínguez, 2016; Domínguez et al., 2012; Galleguillos y Olmedo, 2017). De igual forma, Alegre (2014) sostiene que la autoeficacia es la opinión que se tiene sobre las habilidades y la posibilidad de alcanzar los objetivos, en el entorno académico.

La autoeficacia académica ha recibido una considerable atención en contextos académicos, identificándose como uno de los determinantes más importantes de la conducta motivada del estudiante (Zumbrunn et al., 2019). Las creencias que un universitario posee respecto a sus habilidades y capacidades influyen positiva o negativamente en él, afectando no solo el rendimiento académico, sino también, el bienestar de los estudiantes (Wood et al., 2000).

Para Robles (2019), “la autoeficacia académica se define como la autopercepción o juicios que tienen los alumnos relativos a sus propias capacidades para lograr el éxito de sus demandas académicas. Estos juicios dependen de cuánta expectativa tenga el sujeto de sus propias capacidades” (p. 100).

De ahí que las creencias de autoeficacia constituyen un factor fundamental para el sentido de logro del estudiantado y, por tanto, son un importante predictor del comportamiento y éxito académico (Cleary y Kitsantas, 2017). Como han mostrado los hallazgos de estudios recientes sobre el tema (Wang et al., 2020) cuando las personas presentan altos niveles de autoeficacia, tienen más confianza para enfrentar las circunstancias desafiantes generadas por la pandemia del COVID-19.

Además, se ha demostrado que la autoeficacia percibida por el alumnado universitario presenta una mejora significativa a mediano plazo, conforme se avanza en los estudios. Así, se ha identificado diferencias en el nivel de autoeficacia, según el periodo académico que cursa el alumnado (Del Rosal y Bernejo, 2018). Estos hallazgos son consistentes en general con los resultados de otros estudios (Piergiovanni y Depaula, 2018) que han encontrado creencias más positivas sobre el propio desempeño académico, en el grupo de estudiantes de mayor edad.

Según Bandura (1986), en la conducta de autoeficacia están involucrados tres tipos de expectativas: *Las expectativas de la situación, expectativas de resultados y expectativa de la autoeficacia percibida*.

a) *Las expectativas de la situación*, que están referidas a la idea por la cual las consecuencias obtenidas son producidas por eventos ambientales independientes de la acción personal, y estos factores ambientales son fundamentales debido a que los resultados de la conducta personal dependerían de estas diversas situaciones o variables difíciles de controlar. Entre los factores asociados al entorno en donde se desenvuelven las demandas académicas, se encuentran la didáctica que utilizarían los docentes, los aspectos físicos de la institución, infraestructuras (equipamiento de aulas y laboratorios), materiales disponibles de uso del docente en el proceso de enseñanza aprendizaje, clima entre docente y alumno, los medios económicos con los que cuenta para el apoyo de la enseñanza, el entorno familiar en cuanto al apoyo y, por último, los aspectos del trabajo colaborativo entre sus pares.

b) *Las expectativas de resultados*, que están referidas a la creencia sobre cómo una conducta producirá determinados resultados. Una percepción alta en estas expectativas refleja que los estudiantes inician acciones o emprenden comportamientos en determinadas demandas académicas, con la proyección de que sus conductas producirán determinados resultados; esto estaría reflejando la manera en la que un estudiante percibe el nivel de control de sus metas, puede gestionar sus adversidades, y comprende y maneja su afecto en situaciones académicas.

c) *Las expectativas de autoeficacia percibida*, que se refieren a la creencia que tiene una persona de poseer las capacidades necesarias, por las cuales podría ejecutar exitosamente el comportamiento requerido para obtener el resultado esperado. Esta creencia, sobre sus propias capacidades, está compuesta del manejo de los recursos cognitivos, recursos colaborativos, recursos volitivos y recursos para solucionar problemas; asimismo, abarca las percepciones de sus habilidades referentes al modo de afrontar las actividades académicas, iniciativa, seguridad y perseverancia ante las demandas académicas.

En este sentido, el instrumento utilizado para esta investigación, Escala de Autoeficacia Académica ESAA, (Robles, 2019) también considera estas tres dimensiones, las cuales se tendrán en cuenta para la presente investigación.

Dentro de los trabajos previos, se ubicó el de Sánchez y Yupanqui (2022) con el objetivo de establecer la relación entre el *Bienestar Psicológico* y la *Autoeficacia Académica* en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana, frente al confinamiento por COVID-19. Este estudio concluye que existe una correlación entre todas las subescalas de bienestar psicológico y autoeficacia académica, ya que se encontró que el bienestar psicológico permite que los estudiantes desarrollen sus capacidades y, por consiguiente, su crecimiento personal, lo que conlleva a obtener resultados académicos adecuados.

### **La pandemia y el sistema educativo universitario**

En el año 2020, se declaró la pandemia provocada por el brote de COVID-19, la cual generó un cambio en el sistema educativo a nivel mundial (OMS, 2020). Las universidades de todo el mundo hicieron una transición abrupta del aprendizaje presencial al aprendizaje virtual y remoto (Aristovnik et al., 2020). En nuestro país, en el mes de marzo se suspendieron las clases en un intento por contener la propagación del virus, lo que, a su vez, incrementó el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, con la finalidad de no detener el proceso de enseñanza- aprendizaje, y se estableció la modalidad de educación virtual. Sin embargo, debido al poco tiempo para adaptar los recursos a la coyuntura, las instituciones no estaban preparadas ni capacitadas para poder desempeñar esta nueva modalidad, generando dudas y hasta opiniones negativas al respecto por parte de estudiantes, familias y docentes (Antoni, 2020; Huanca-Arohuanca et al., 2020, Gómez-Arteta y Escobar-Mamani, 2021; Barrantes et al. 2022).

Al respecto, estudios indican que esta nueva modalidad de enseñanza generó, al inicio, estrés en el alumnado debido a la inadecuada metodología de enseñanza-aprendizaje, la sobrecarga de tareas y evaluaciones, la poca flexibilidad y seguimiento

personalizado del equipo docente, etc. (Rosario-Rodríguez et al., 2020; Sánchez-Mendiola et al., 2020)

Para los estudiantes universitarios, aprender de manera virtual ha implicado un reto ya que han tenido que cambiar sus hábitos y rutinas diarias (Aristovnik et al., 2020); así como, organizar espacios, tiempos y compartir recursos tecnológicos, a fin de lograr una adecuada concentración ante diversos distractores (Aguilera-Hermida, 2020; Rigo, 2020).

Actualmente, se ofrecen varios tipos o alternativas educativas, tales como, el tipo presencial, donde los estudiantes asisten a las aulas con el docente presente físicamente, el tipo híbrido, mediante el cual el docente normalmente está presencialmente en el aula y los estudiantes pueden elegir asistir de manera presencial o permanecer en la virtualidad, y la educación virtual, donde los estudiantes están en todo momento tomando sus clases remotamente a través de los medios tecnológicos (Barrón-Tirado et al., 2020; García, 2020; Walke et al., 2020).

### Modalidades educativas

Existen dos tipos principales de modalidades educativas: la educación presencial y la educación virtual. La educación presencial emplea el aula como escenario principal de enseñanza y aprendizaje (García Aretio, 2020). Por su parte, la educación virtual es aquella educación no presencial con apoyo tecnológico, que se puede dar mediante plataformas con apoyo audiovisual, páginas web, foros, correo electrónico, entre otros, etc. Esta modalidad propone mayor apertura, flexibilidad temporal y espacial (Aparicio et al., 2017) y así como también, fomenta la autorregulación del estudiante a través de un aprendizaje activo en el que se regula la interacción tanto sincrónica como asincrónicamente (Singh y Thurman, 2019). Asimismo, esta modalidad permite que los estudiantes puedan compartir ideas, dudas y fomentar un vínculo de compañerismo entre ellos sin necesidad de limitarse a un espacio físico-temporal (Requena, 2008). Además, existen otros factores que pueden influir en la aplicación de esta metodología, son los estados de ánimo, el impacto socioemocional de los docentes, las desigualdades sociales y económicas que afectan la disponibilidad de recursos, el soporte

técnico ofrecido al profesorado, los recursos de los que disponga la universidad y las experiencias durante el confinamiento por Covid-19 (García Aretio, 2020). No obstante, algunos estudios revelan que la modalidad virtual podría generar espacios poco flexibles para el proceso de enseñanza-aprendizaje, causando alteraciones en la autoeficacia (Gaeta et al., 2021), bajo rendimiento y/o abandono académico (Estrada, 2014). Como puede verse, hay variedad de conclusiones por cuanto las experiencias han sido diversas tanto entre las mismas instituciones, como entre los mismos estudiantes y sus realidades.

Junto a estas dos modalidades, se podría sumar una tercera llamada híbrida o mixta, la que puede entenderse como aquella que combina la enseñanza pedagógica presencial con la virtual, empleando herramientas didácticas y tecnológicas específicas orientadas a incentivar y facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Carranza et al., 2021, Rosales-Gracia et al., 2008).

### Percepción de la educación virtual

Ramírez et. al (2020) en su investigación titulada *Percepciones universitarias sobre la educación virtual en Bolivia*, encontraron que las percepciones de los estudiantes sobre la educación virtual curiosamente no son buenas, debido a varios factores que deben superarse, entre los que se destacan los económicos, la deficiente conectividad, baja calidad de la señal de internet, las metodologías de enseñanza y los medios de enseñanza. Sobre las herramientas y la metodología de enseñanza, los estudiantes perciben poco satisfactoria pues, por un lado, no se ha comprendido el carácter autónomo que el modelo *e-learning* demanda de ellos, pero tampoco, se puede decir que los profesores hayan adecuado su metodología y herramientas a este nuevo escenario.

A nivel nacional, Estrada Araoz et. al (2021) investigaron la percepción de estudiantes universitarios, en Madre de Dios, sobre la educación virtual durante la pandemia por Covid- 19 y hallaron que los estudiantes de una universidad pública peruana tenían una percepción medianamente favorable sobre la educación virtual implementada a causa de la pandemia de COVID-19. También, se determinó que

algunas variables sociodemográficas como la edad se asociaban de manera significativa a la percepción que tenían sobre la mencionada modalidad de enseñanza – aprendizaje.

Luego de todo lo señalado, se puede precisar el problema de la presente investigación: ¿Cuál es la autoeficacia académica y la percepción de la educación virtual en un grupo de alumnos universitarios de los primeros y últimos ciclos de estudio?, teniendo como objetivos también determinar el nivel de autoeficacia académica en los estudiantes; precisar la percepción de los universitarios sobre la educación virtual e identificar diferencias en el nivel de autoeficacia académica y percepción de los estudiantes según aspectos como el sexo, la edad, las carreras elegidas, el ciclo de estudios.

## MÉTODO

La siguiente investigación es de tipo cuantitativa y descriptiva-comparativa (Hernández-Sampieri, y Mendoza Torres, 2018) debido a que analiza el fenómeno de autoeficacia académica intentando conocer cada una de sus dimensiones, según las variables sociodemográficas y la percepción del estudiante universitarios hacia la educación virtual. Además, es transversal, ya que se recolectaron los datos en un momento determinado, mas no se realizó seguimiento a los participantes.

La muestra estuvo conformada por 113 estudiantes universitarios de ambos sexos, mayormente del sexo femenino (81.42%), desde los 16 años en adelante, siendo el rango de edad entre 19 y 22 años el de mayor participación (46.9%). Intervinieron estudiantes de diversas carreras profesionales siendo la de Psicología (46.9%), Educación (15%) e Ingeniería (12.9%) las de mayor alcance.

El 66.37% pertenece a estudiantes que cursan entre el cuarto y sexto año de estudios universitarios, mientras que el 33.63% pertenece al primer año. Con respecto al tipo de universidad, el 79.65% de estudiantes pertenecen a instituciones privadas y el restante 20.35% a instituciones públicas. Respecto al área geográfica del estudio, todos los estudiantes pertenecen al Distrito de Lima Metropolitana.

En cuanto a los Instrumentos, se utilizó dos:

1. *Escala de Autoeficacia Académica* de Herbert Robles - ESAA (Robles, 2019), la cual se aplicó vía cuestionario automatizado, con un tiempo de duración de aproximadamente 10 minutos, y consta de un total de 28 ítems, distribuidos de la siguiente manera:

- a) Expectativa de la situación, 8 ítems.
- b) Expectativas de resultados, 10 ítems.
- c) Expectativas de la autoeficacia percibida, 10 ítems.

El instrumento usa la escala likert con 5 alternativas, *desde totalmente de acuerdo hasta totalmente en desacuerdo*. La escala de ESAA, cuenta con las características psicométricas para ser considerada válida y confiable. Presenta una validez de contenido (V de Aiken = .94), una confiabilidad (Alfa de Cronbach de .877) así como validez de constructo (Robles, 2019). El instrumento se usó con el permiso pertinente del autor.

2. *Ficha Sociodemográfica*, la cual consideró como datos: la edad, el año de estudios, la carrera profesional y la naturaleza de la institución educativa (privada o pública).

3. Cuestionario sobre la percepción de sus estudios remotos durante la pandemia por Covid-19 que consistió en tres preguntas elaboradas por los investigadores (se detallan más adelante).

Para el procedimiento de la toma de datos, se envió a los estudiantes, vía correo electrónico, el enlace de los cuestionarios presentando previamente la declaración de consentimiento informado, junto con la explicación del objetivo de nuestra investigación. Todo el proceso fue de carácter anónimo y voluntario.

En el Plan de análisis, para cumplir con los objetivos del presente estudio, en primer lugar, se analizó los estadísticos descriptivos de las variables estudiadas. En este punto, se revisó el supuesto de normalidad de las variables continuas con la prueba de Shapiro-Willk donde se pudo identificar que ninguna de las dimensiones de autoeficacia cumple con el supuesto de normalidad, por lo que se usaron

pruebas no paramétricas. En general, se utilizó pruebas de comparaciones de medias; en el caso en el que se compararon dos categorías, se usó las pruebas U de Mann-Whitney, mientras que en casos que se compararon más de dos categorías, se usó pruebas de Kruskal-Wallis usando pruebas post hoc con contraste de Bonferroni. Todos los análisis fueron llevados a cabo en el software R v 4.2.1 (R Core Team, 2022).

## RESULTADOS

### Estadísticos descriptivos

En la tabla 1, se observa un promedio de autoeficacia académica de 107.42 puntos que coincide con un percentil de 35, según la Escala de Autoeficacia Académica. De acuerdo con las tres dimensiones, en expectativa de la situación, el promedio fue de 25.58 (Pc= 40); en expectativa de los resultados, el promedio fue de 41.04 (Pc= 40) y en expectativa de la autoeficacia percibida, el promedio fue de 40.81 (Pc= 30). Todos los puntajes por debajo del promedio.

**Tabla 1.**

*Estadísticos descriptivos de la autoeficacia y sus dimensiones*

	N	M	DE	Min	Max
Expectativa de la situación	113	25.58	4.94	10	37
Expectativa de los resultados	113	41.04	4.68	26	50
Expectativa de autoeficacia percibida	113	40.81	5.64	20	50
Autoeficacia total	113	107.42	10.88	78	136

En la tabla 2, se observa que, en cuanto a la opinión de los estudiantes sobre la educación virtual, un 46.02% considera que esta ni lo favoreció ni lo perjudicó en su formación profesional. Un 29.2% consideró que fue perjudicado por la modalidad remota y el otro 24.78%, más bien, percibió que la educación remota lo favoreció en su formación.

Sobre las dificultades con la educación virtual, tenemos que un mayoritario 61.95% señala haber tenido algunas veces problemas con los recursos y

medios (conectividad, equipos electrónicos y espacio de estudio); un 28.32% estuvo conforme con la educación virtual y un 9.73% señala que casi siempre tuvo dificultades con esta modalidad.

Además, cuando se consultó sobre la preferencia en la modalidad de estudios, un mayoritario 51.79% prefiere las llamadas clases mixtas o híbridas; un 38.39% prefiere la educación presencial, y solo un 9.82% virtual o remota.

**Tabla 2.***Frecuencias y porcentajes de las opiniones respecto de la virtualidad*

	f	%
<b>Opinión frente a la educación virtual</b>		
Favoreció mi formación profesional	28	24.78
Ni favoreció ni perjudicó mi formación profesional	52	46.02
Perjudicó mi formación profesional	33	29.2
<b>Dificultades durante la educación virtual</b>		
Estuvo conforme con ellos	32	28.32
A veces tuvo dificultades	70	61.95
Casi siempre tuvo dificultades	11	9.73
<b>Preferencia de modalidad de estudios</b>		
Clases presenciales	43	38.39
Clases híbridas o mixtas	58	51.79
Clases virtuales	11	9.82

**Comparación según descriptivos**

En la Tabla 3, se puede observar los promedios y las desviaciones estándar de cada una de las dimensiones de la autoeficacia académica y la autoeficacia académica total, comparada según la edad de los participantes. De manera específica, se puede identificar que, para la expectativa de la situación, no se observa diferencias estadísticamente significativas según la edad ( $p = 0.85$ ). Sin embargo, para la expectativa de los resultados, se pudo observar que, al menos, uno de los grupos es significativamente

distinto de los demás ( $p = 0.004$ ), donde, de acuerdo con la comparación post hoc, los estudiantes de 27 a 35 años tienen una mayor expectativa de los resultados (44.92) que los estudiantes de 16 a 18 años (40.81). De igual forma, en este grupo de estudiantes de 27 a 35 años, se observan diferencias estadísticamente significativas ( $p = 0.009$ ), reflejando una mayor expectativa de la autoeficacia percibida (45). De igual forma, hay diferencias estadísticamente significativas ( $p = 0.007$ ) en autoeficacia académica total (116.54), en comparación con los demás grupos etarios.

**Tabla 3.***Comparación según edad*

	de 16 a 18 años	de 19 a 22 años	de 23 a 26 años	de 27 a 35 años	de 36 a más	p
	M (DE)	M (DE)	M (DE)	M (DE)	M (DE)	
Expectativa de la situación	25.38 (4.46)	25.08 (4.96)	26 (5.18)	26.62 (5.5)	27 (3.6)	0.85
Expectativa de los resultados	40.81 (5.53)	39.62 (4.08)	41.86 (4.48)	44.92 (4.46)	43 (2)	0.004
Expectativa de autoeficacia percibida	40.31 (7.04)	39.34 (4.78)	41.54 (5.83)	45 (4.62)	44.33 (5.51)	0.009
Autoeficacia total	106.5 (11.05)	104.04 (8.62)	109.39 (11.36)	116.54 (12.88)	114.33 (8.62)	0.007

También se hizo las comparaciones para cada una de las dimensiones de la autoeficacia según el sexo, el año de estudio y el tipo de universidad, sin embargo, solo en el caso de la dimensión de expectativa de los resultados comparada, según el año de estudios, se observó diferencias significativas ( $p = 0.04$ ). Donde los estudiantes de sexto año ( $M = 43.28$ ,  $DE = 4.73$ ) tienen mayor expectativa de resultados que los estudiantes de primeros años ( $M = 40.21$ ,  $DE = 4.23$ ). En ninguno de estos casos, se logró identificar diferencias estadísticamente significativas ( $p > 0.05$ ). En todos los otros casos, no se observó diferencias significativas, indicando que no hay dependencia entre estas variables sociodemográficas y la autoeficacia.

diferencias estadísticamente significativas ( $p = 0.02$ ) en cuanto a la percepción de cómo influyó la educación virtual, así los que consideran que les favoreció puntuaron un  $M = 42.75$  ( $DE = 4.36$ ).

Del mismo modo, se encontró diferencias estadísticamente significativas ( $p = 0.03$ ) en estudiantes que reportaron haber tenido casi siempre más dificultades con la educación virtual, siendo los que tienen mayor expectativa de que la situación los supere y no puedan enfrentar la demanda ni alcanzar lo propuesto ( $M = 27.73$ ;  $DE = 3.52$ ).

### Comparación según percepción de la educación virtual

En la tabla 4, se observa que los estudiantes con mejor expectativa de autoeficacia percibida muestran

**Tabla 4.**  
*Comparación según como afectó sus estudios*

	M (DE)	M (DE)	M (DE)	p
	Favoreció	Ni favoreció ni perjudicó	Perjudicó	
Expectativa de la situación	25.86 (5.69)	24.94 (4.94)	26.33 (4.22)	0.36
Expectativa de los resultados	42.21 (4.18)	41.46 (4.27)	39.39 (5.36)	0.06
Expectativa de autoeficacia percibida	42.75 (4.36)	41.44 (4.81)	38.15 (6.87)	0.02
Autoeficacia total	110.82 (9.55)	107.85 (10.17)	103.88 (12.22)	0.08
	Estuvo conforme con ellos	A veces tuvo dificultades	Casi siempre tuvo dificultades	p
Expectativa de situación	23.75 (4.72)	26.07 (5.02)	27.73 (3.52)	0.03
Expectativa de resultados	42.16 (4.21)	40.59 (4.80)	40.73 (5.14)	0.39
Expectativa de autoeficacia percibida	42.47 (4.20)	40.10 (5.85)	40.45 (7.31)	0.24
Autoeficacia total	108.38 (9.52)	106.76 (11.20)	108.91 (13.10)	0.83
	Clases presenciales	Clases híbridas o mixtas	Clases virtuales	p
Expectativa de la situación	25.23 (4.28)	25.74 (5.3)	25.91 (5.91)	0.74
Expectativa de los resultados	41.12 (4.48)	41.21 (4.64)	39.18 (5.33)	0.26
Expectativa de autoeficacia percibida	40.74 (4.8)	40.97 (6.03)	39.36 (6.44)	0.35
Autoeficacia total	107.09 (9.63)	107.91 (11.61)	104.45 (11.07)	0.39

La presente investigación buscó conocer cuál era el nivel de autoeficacia académica de un grupo de estudiantes universitarios durante el periodo de clases virtuales por la pandemia del Covid-19, así como la percepción de estos sobre la educación virtual recibida. La autoeficacia académica se entiende como la propia consideración sobre las capacidades de uno mismo para desarrollar tareas académicas, mientras que la percepción es aquella forma particular de interpretar los eventos y situaciones que pasamos. Este trabajo buscó la opinión de los estudiantes, en tres aspectos puntuales: cómo consideran que la educación virtual afectó su formación profesional, qué tantas dificultades encontraron (técnicas y logísticas) y finalmente, qué prefieren de aquí en adelante: educación virtual, presencial o mixta.

## DISCUSIÓN

Luego de realizar la investigación, se ha encontrado que el promedio del nivel de autoeficacia académica total de la muestra evaluada es de 107.42 (DE=10.88) habiendo hallado el autor de la escala aplicada (Robles, 2019), un promedio de 110 con una DE= 11.05. Este resultado ubica a nuestra muestra en un promedio bajo, con un percentil de 35 con respecto a los baremos propuestos por el autor de la escala. Además, se mantuvo la constante para las tres dimensiones evaluadas en el instrumento: expectativas de la situación con  $M=25.58$  frente a un  $M=27$  de la escala empleada (DE=4.94, frente a una DE= 5.76 de la escala), expectativas del resultado con un  $M=41.04$  frente a un  $M=42$  de la escala (DE=4.68 frente a una DE=4.35 de la escala) y expectativas de la autoeficacia percibida con un promedio de 40.81 contra un 42 de la escala (DE=5.64 contra una DE=4.97 de la escala). En las tres dimensiones, los resultados no superaron el percentil 40 de la escala coincidiendo con puntajes por debajo del promedio.

Si bien esta investigación no apunta a explicar el porqué de estos puntajes, podemos plantear como posibilidad que este trabajo -a diferencia del estudio de Robles (2019)- se ha realizado en un contexto de pandemia, donde los estudiantes tuvieron que migrar a un contexto virtual y adaptarse a una modalidad educativa nueva, no siempre sencilla, la cual puede haber sido estresante por sí misma, debido a

condiciones como el estado de emergencia del país, el aislamiento forzoso, la dificultad en contar con recursos tecnológicos, el estrés familiar, etc. Asimismo, los esquemas mentales con los que interpretamos los hechos y valoramos las cosas, juegan un papel a la hora de determinar nuestra propia eficacia académica, así como nuestra autoestima (Feixas, 2018; Del Rosal y Bermejo, 2018; Fong-Silva et al. 2020).

En relación con la opinión de la muestra con respecto a la educación virtual, casi la mitad, un 46.02%, consideró que esta modalidad no lo favoreció ni lo perjudicó en su formación profesional. Sobre este resultado, nos surge a los investigadores una pregunta ¿qué tanta conciencia de avance o mejora en su formación académica y profesional tienen los participantes de nuestro estudio? por cuanto muchas veces se confunde comodidad (estar en casa, no tener que movilizarse en el transporte público, menores gastos, mayor tiempo libre) con un aumento de sus conocimientos y competencias profesionales. Aparentemente, casi la mitad de los evaluados no perciben que la educación virtual recibida haya favorecido -ni perjudicado- su proceso de avance académico. ¿Qué significa ello?, ¿no encuentran diferencias considerables con la clásica educación presencial? lo señalamos para un análisis posterior. No es lo mismo lo práctico o la comodidad al recibir las clases que las habilidades y competencias adquiridas. Los autores de la presente investigación pensamos que el tiempo y las exigencias laborales irán demostrando, en cada caso, qué tanto realmente se aprovechó o no de esta educación recibida, así como de la calidad de lo que las instituciones pudieron ofrecer a sus estudiantes.

Con respecto a las dificultades presentadas durante la educación virtual, un mayoritario 61.95% presentó algunas dificultades y un 9.73% reveló que casi siempre las tuvo. Estos resultados reflejaron que el acceso a las herramientas tecnológicas no fue muy bueno para todos y los medios, para poder estudiar en virtualidad, también variaron considerablemente, debido a que existen ciertas brechas en los hogares peruanos (UNICEF, 2020; Anaya et al. 2021). Estas dificultades podrían haber sido contraproducentes en la formación académica y profesional de muchos de los estudiantes (Lovón y Cisneros, 2020; Bazán-Ramírez, 2020). El trabajo de Huanca y Arohuanca

et al. (2020) concluye incluso con un pronóstico negativo, pues señalan que “la educación virtual en las universidades peruanas está sujeta a fracasar debido a la falta de ciertas habilidades de los que imparten conocimiento y a la falta de acceso a internet por los estudiantes provenientes de los espacios periféricos que representan a la mayoría excluida de un país con serias deficiencias económicas, sociales y políticas” (p. 1).

Al hablar de dificultades, debemos también precisar que, junto a las tecnológicas propiamente, también se presentaron las emocionales y las cognitivas, así estudios como el mencionado por Rosario-Rodríguez et al. (2020) y Sánchez-Mendiola et al. (2020) indican que esta nueva modalidad de enseñanza generó, al inicio, estrés en el alumnado.

Sobre las preferencias por una educación clásica presencial, un 38.39% la prefiere con respecto a la virtual; apenas un 9.82% prefiere ésta última a la presencial y un número mayor (51.79%) prefiere la educación llamada mixta o híbrida. Aquí, es necesario recordar que la virtualidad no permitió el contacto alumno-alumno y alumno-docente de la misma manera que la educación presencial.

Y como se afirma líneas arriba, la modalidad híbrida es la que actualmente estaría siendo considerada medianamente favorable por la mayoría de los estudiantes universitarios, datos que concuerdan con algunos reportes de investigación consultados (Barrón-Tirado et al., 2020, Estrada Araoz et al., 2021).

La edad, asociada a la madurez y a mayor experiencia y mejor análisis, es un factor que permite explicar algunas diferencias a la hora de considerar la propia eficacia académica, así como de percibir el proceso educativo en entornos virtuales. En esta investigación se encontró diferencia estadísticamente significativa en los puntajes de autoeficacia total como en las dimensiones expectativas de resultados y expectativas de autoeficacia percibida en el grupo etario de 27 a 35 años. Tal vez, un mejor estado de ánimo, mayor madurez y mejores recursos personales, así como una mayor confianza en uno mismo y poseer ciertas creencias positivas, son situaciones esperadas en la población adulta (más presente que en la población

adolescente o más joven) que bien pueden repercutir a la hora de considerar nuestros niveles de autoeficacia y de la propia confianza en poder aprovechar las plataformas digitales y recursos ofrecidos durante la educación en época de pandemia (Wood et al., 2000; Cleary y Kitsantas, 2017). Se confirma que la autoeficacia percibida por el alumnado universitario presenta una mejora significativa conforme se avanza en los estudios (Del Rosal y Bermejo, 2018). Estudios como los de Piergiovanni y Depaula (2018) y los de Bazán-Ramírez et al. (2020) han encontrado creencias más positivas sobre el propio desempeño académico en el grupo de estudiantes de mayor edad. Esto podría deberse a que la educación virtual demandaría mayor autonomía y responsabilidad por parte de los estudiantes y esto no siempre es comprendido cabalmente por los alumnos más jóvenes (Ramírez et al.; 2020). Como se ha señalado anteriormente, algunos estudios recientes sobre el tema (Wang et al., 2020) confirman que cuando las personas presentan más autoeficacia suelen tener más confianza para enfrentar las circunstancias desafiantes generadas, como por ejemplo, por la pandemia del COVID-19.

Específicamente, en los puntajes de las dimensiones expectativas de resultados y expectativas de autoeficacia percibida se observa que la muestra siente confianza sobre sus capacidades individuales, tanto cognitivas como socioemocionales, percibiendo que son capaces de aprender a pesar de las dificultades encontradas en la pandemia. Probablemente, el hecho de haber sido evaluados en el tercer año de iniciada la pandemia (2022) permitió que estén más familiarizados con la virtualidad, con las plataformas y aplicaciones educativas, además de haberse superado momentos muy difíciles propios de los años anteriores (ansiedad, duelos, contagios, aislamiento obligatorio, depresiones, pérdidas en general).

Por último, es importante confirmar que los estudiantes con mejores expectativas de autoeficacia percibida suelen inclinarse por la consideración de que la educación virtual bien pudo ser favorable. Además, los estudiantes que señalan haber tenido casi siempre dificultades para estudiar (con los recursos tecnológicos, el espacio físico, la privacidad, etc.) suelen considerar que la situación externa (docentes, pares, equipos de la institución, situación económica)

los sobrepasa viendo así reducida su confianza (Bazán-Ramírez, 2020).

## CONCLUSIONES

- El promedio del nivel de autoeficacia académica de los estudiantes evaluados es de 107.42 lo que lo ubica dentro de un rango inferior al promedio.
- En las tres dimensiones que abarca la escala de autoeficacia académica empleada (expectativas de situación, expectativas de resultados y expectativas de autoeficacia percibida), los resultados no superaron el percentil 40, coincidiendo con puntajes por debajo del promedio.
- La edad es un factor relevante y que mostró diferencias estadísticas significativas en cuanto al nivel de autoeficacia académica, sobre todo, en los grupos de alumnos de 27 años hacia adelante.
- También se hizo las comparaciones para cada una de las dimensiones de la autoeficacia según el sexo, el año de estudios y el tipo de universidad (pública o privada) no encontrándose mayores diferencias estadísticamente relevantes.
- Casi la mitad, un 46.02% de la muestra, consideró que esta modalidad de educación virtual no lo favoreció ni lo perjudicó; mientras que una cuarta parte (24.78%) señaló sentirse favorecidos y un 29.2% se sintió perjudicado, sea por la conectividad.
- Un 28.32% de los estudiantes consultados consideró que no tuvo ninguna dificultad para poder estudiar, mientras que un mayoritario 61.95% presentó algunas dificultades y aún un 9.73% revela que casi siempre las tuvo.
- Finalmente, sobre las preferencias por una educación clásica presencial, un 38.39% la prefiere a la virtual; apenas un 9.82% prefiere esta última a la presencial, y un número mayor (51.79%) prefiere la educación llamada mixta o híbrida.

## REFERENCIAS

- Aguilera-Hermida, A. P. (2020). College students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19. *International Journal of Educational Research Open*, 1. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100011>
- Alegre, A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 79-120. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54>
- Anaya, T.; Montalvo, J.; Ignacio, A. y Arispe, C. (2021). Escuelas rurales en el Perú: factores que acentúan las brechas digitales en tiempos de pandemia (COVID-19) y recomendaciones para reducirlas. En *Educación*. Vol. 30; N. 58. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1019-94032021000100011](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1019-94032021000100011)
- Antoni, D. (2020). Virtualidad crítica en el aula universitaria en la pandemia (y más allá). *Wimblu, Rev. Estud. de Psicología UCR*, 15(2). (Julio-Diciembre): 95-109 /ISSN: 1659-2107
- Aparicio, M.; Bacao, F. y T. Oliveira (2017), "Grit in the Path to E-learning Success". *Computers in Human Behavior*, 66, p. 388-399. Universidad de Alcalá.
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., y Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 Pandemic on life of higher education students: a global perspective. *Sustainability*, 12(20). doi: <https://doi.org/10.3390/su12208438>
- CabeGarcía, A. (1986). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37, 122-14
- Barrantes, R., Burneo J. y Duffó D. (2022). *No estábamos preparadas para las clases virtuales: la pandemia y la educación superior universitaria pública*. Instituto de Estudios Peruanos. [https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/1220/Barrantes\\_Burneo\\_Duffo\\_No-estabamos-preparadas-para-las-clases-virtuales.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/1220/Barrantes_Burneo_Duffo_No-estabamos-preparadas-para-las-clases-virtuales.pdf?sequence=1&isAllowed=y). ISBN digital: 978-612-326-154-2.

- Bazán-Ramírez, A., Quispe-Morales, R., Huauya-Quispe, P., & Ango-Aguilar, H. (2020). Accesibilidad, dificultades y ventajas del estudio online por COVID-19 en un posgrado presencial en educación. *Propósitos y Representaciones*, 8 (SPE3), e659. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.659>
- Cabero Almenara, J. (2013). El aprendizaje autorregulado como marco teórico para la aplicación educativa de las comunidades virtuales y los entornos personales de aprendizaje. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 14(2), 133-156 [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/10217/10626](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/10217/10626)
- Carranza, C.; Vega, D. y Benito, B. (2021). La Educación Híbrida: como sistema educativo y medio de educación alternativa, en las IES del Ecuador. *Journal of Science and Research*, 6, (3) – CICOTUR- Julio – Septiembre. E-ISSN: 2528-8083
- Cleary, T. y Kitsantas, A. (2017). Motivation and self-regulated learning influences on middle school mathematics achievement. *School Psychology Review*, 46(1), 88–107. doi: <https://doi.org/10.17105/SPR46-1.88-107>
- Criollo, M., Romero, M., & Fontaines-Ruiz, T. (2017). Autoeficacia para el aprendizaje de la investigación en estudiantes universitarios. *Psicología educativa*, 23(1), 63-72.
- Del Rosal, I. y Bermejo, M.L. (2018). Autoestima y autoeficacia de los alumnos de educación primaria en la asignatura de ciencias de la naturaleza. En *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1). Págs. 329-336.
- Dinther, M. V., Dochy, F. y Mien, S. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6, 95–108. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2010.10.003>
- Domínguez, S. (2016). Valores normativos de una escala de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima. *Interacciones*, 2(2), 91-98. <https://doi.org/10.24016/2016.v2n2.3>
- Domínguez, S., Villegas, G., Yauri, C., Mattos, E. y Ramírez, E. (2012). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de psicología*. 2(1). 29-39.
- Estrada, R. (2014) Blended-Learning afectivo y las herramientas interactivas de la web 3.0: Una revisión sistemática de la literatura. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento Etic@net*, 1(14), (2014)
- Estrada Araoz, E. G., Gallegos Ramos, N. A., y Puma Sacsi, M. Á. (2022). Percepción de los estudiantes universitarios sobre la educación virtual durante la pandemia de COVID-19. *Revista San Gregorio*, 1(49), 74-89.
- Fong-Silva, W.; Fong-Amarís, W. y Colpas-Castillo, F. (2020). Autoeficacia y su asociación con la autoestima, motivación intrínseca y nivel educativo de la madre en estudiantes universitarios. En *Ipsa Scientia. Revista Científica Multidisciplinaria*. 5(1), pps. 217-227.
- Feixas i Viaplana, G. (2018). *Personalidad. Significados personales y sentido de identidad*. España: EDAPP.
- Freire C., y Ferradás M. (2020). *Afrontamiento del estrés académico y autoeficacia en estudiantes universitarios: un enfoque basado en perfiles*.
- Gaeta González, M., Gaeta González, L. y Rodríguez Guardado, M. (2021). Autoeficacia, estado emocional y autorregulación del aprendizaje en el estudiantado universitario durante la pandemia por COVID-19. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1-24. Doi.10.15517/aie.v21i3.46280
- Galleguillos, P. & Olmedo, E. (2017). Autoeficacia académica y rendimiento escolar: un estudio metodológico y correlacional en escolares. *Reidocrea*, 6, 156-169. <https://www.ugr.es/~reidocrea/6-14.pdf>
- García-Álvarez, D., Hernández-Lalinde, J., y Cobo-Rendón, R. (2021). Emotional Intelligence and Academic Self-Efficacy in Relation to the Psychological Well-Being of University Students During COVID-19 in Venezuela. *Frontiers in psychology*, 12, 759701- 759701.

- <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.759701/full>
- García Aretio, L. (2020). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), pp. 09-32. Doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Garrido, E., Masip, J. y Herrero, C. (2009). (1a ed.). *Autoeficacia y Delincuencia*. Dykinson.
- Gómez-Arteta, I., y Escobar-Mamani, F. (2021). *Virtual education in times of pandemic: increasing social inequality in Perú*. In SciELO Preprints. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.1996>
- Gutiérrez- García et al. (2021). Seguimiento de la autoeficacia académica en un grupo de estudiantes universitarios durante la pandemia por COVID-19. En *Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa*. Año V, Núm. 9, febrero-julio.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Huanca y Arohuana, J.; Supo-Condori, F.; Sucari, R. y Supo Quispe, L. (2020). El problema social de la educación virtual universitaria en tiempos de pandemia, Perú. En *Revista Innovaciones Educativas* Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica. Periodicidad: Semestral. Vol. 22, Núm. Esp.0, pps. 1 -14.
- Lovón, M. y Cisneros, S. (2020). Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por COVID19: El caso de la PUCP. *Propósitos y Representaciones*, 8 (SPE3), e588. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.588>
- OMS (2020). *COVID-19 weekly epidemiological update*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/336478>
- Piergiovanni, L. y Depaula, P. (2018). Descriptive Study of Selfefficacy and Stress Management among Argentinean University Students. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(77), 413-432. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662018000200413&lng=es&esytlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000200413&lng=es&esytlng=es)
- Ramírez Ivonne, Jaliri Carla, Méndez Roca Bernarda y Orlandini Ingrid (2020). Percepciones universitarias sobre la educación virtual. *Red de docentes IB*, 3 (1), 1-6.
- R Core Team (2022). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <http://www.R-proyect.org>
- Requena, S. H. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, 5(2), pp. 26-35.
- Rigo, D. (2020). Percepciones del estudiantado argentino de nivel superior acerca del compromiso, clima del aula virtual y tendencias a futuro: entre posibilidades y limitaciones en tiempos de pandemia. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(Especial), 143-161. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3132>
- Robles, H. (2019). Escala de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima. En *Avances en Psicología*. Ene-Jul.2020, Vol.28. N1: pp. 99-107. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2020.v28n1.2115>.
- Rosales-Gracia, S.;Gómez-López, V.;Durán-Rodríguez, S; Salinas Fregoso, M.; Saldaña-Cedillo, S.(2008). Modalidad híbrida y presencial. Comparación de dos modalidades educativas. En *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXVII (4), Núm. 148, Octubre-diciembre, pp. 23-29.
- Rosário, P., Olímpia, M., Núñez, J., González, J. y Valle, A. (2012). Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje académico autorregulado. *Anales de psicología*, 28, 1-8
- Rosario-Rodríguez, A., González-Rivera, Juan Al., Cruz-Santos, A. y Rodríguez-Ríos, L. (2020). Demandas tecnológicas, académicas y psicológicas en estudiantes universitarios durante la pandemia por COVID-19. *Revista Caribeña de Psicología*, 4(2), 176-185. doi: <https://doi.org/10.37226/rcp.v4i2.4915>

- Sánchez-Mendiola, Melchor., Martínez-Hernández, Ana María del Pilar., Torres-Carrasco, Ruth., De Agüero-Servín, María de las Mercedes., Hernández-Romo, Alan Kristiàn., Benavides-Lara, Mario Alberto., Jaimes-Vergara, Carlos Alberto. y Rendón-Cazales, Víctor Jesús. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM [Ahead of print]. *Revista Digital Universitaria (RDU)*. <https://www.revista.unam.mx/prensa/retos-educativos-durantela-pandemia-de-covid-19-una-encuesta-a-profesores-de-la-unam>
- Sánchez C. y Yupanqui E. (2022). *Bienestar psicológico y autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana durante el confinamiento por Covid-19*. Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología. Universidad San Ignacio de Loyola.
- Schunk, D. y Mullen, C. (2012). Self-Efficacy as an Engaged Learner. En S. Christenson, A. Reschly, y C. Wyli (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 219–235). New York: Springer Science & Business Media. [http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_10](http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_10)
- Singh V., y Thurman A. (2019). How many ways can we define online learning? A systematic review of definitions of online learning (1988-2018). *American Journal of Distance Education*, 33(4), 289–306. <https://doi.org/10.1080/08923647.2019.1663082>
- UNICEF (1 de diciembre de 2020). *Dos tercios de los niños, niñas y adolescentes en edad escolar del mundo no tienen acceso a Internet en el hogar, según un nuevo informe de UNICEF y la UIT*. <https://www.unicef.org/peru/comunicados-prensa/dos-tercios-no-tienen-acceso-internet>
- Tejada, A. (2005). Agenciación humana en la teoría cognitivo social: Definición y posibilidades de aplicación. *Pensamiento Psicológico*, 1(5), 117–123.
- Wang, Shengnan., Feng, Kai., Zhang, Ying., Liu, Jianan., Wang, Wei. y Li, Yongxin. (2020). Antecedents of Public Mental Health During the COVID-19 Pandemic: Mediation of Pandemic-Related Knowledge and Self-Efficacy and Moderation of Risk Level. *Frontiers in Psychiatry*, 11. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.567119>
- Wood, R., Atkins, P., & Taberner, C. (2000). Self-efficacy and strategy on complex tasks. *Applied psychology*, 49(3), 430-446. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.0002>
- Zimmerman, B., Kitsantas, A. y Campillo, M. (2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva. *Evaluar*, 5, 1–21
- Zumbrunn, S., Broda, M., Varier, S., & Conklin, S. (2019). Examining the multidimensional role of self-efficacy for writing on student writing self-regulation and grades in elementary and high school. *British Journal of Educational Psychology* doi:10.1111/bjep.12315
- Yong, É., Nagles N., Mejía, C., Chaparro, C. (2017). Evolución de la educación superior a distancia: desafíos y oportunidades para su gestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* [en línea]. (50), 81-105.