



Revista Electrónica de Psicología Iztacala



Universidad Nacional Autónoma de México

Vol. 27 No. 2

Junio de 2024

APRENDIZAJE VICARIO EN CONTEXTOS DIGITALES: SU IMPORTANCIA EN LA AUTOEFICACIA DE ESTUDIANTES A DISTANCIA

Oscar Iván Negrete Rodríguez¹ y Claudia Lucy Saucedo Ramos²Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN

El objetivo del presente artículo es analizar las experiencias de aprendizaje vicario que estudiantes universitarias lograron con sus pares a través de redes sociales (*Facebook* y *WhatsApp*). El enfoque teórico se sustentó en la categoría de autoeficacia propuesta por Bandura, siendo el aprendizaje vicario una de sus dimensiones. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a siete mujeres inscritas en los últimos semestres de la carrera de psicología en la modalidad a distancia de una universidad mexicana. En los resultados encontramos que el aprendizaje vicario mediado por redes sociales permitió que las estudiantes estuvieran informadas y en contacto con compañeros, despejaron dudas para la realización de tareas, desarrollaran habilidades expositivas y de búsqueda de material escolar y que tuvieran una autoeficacia favorable ante las dificultades que sus pares les enseñaron a sortear. Concluimos que el aprendizaje vicario y el uso de redes sociales son fundamentales en la formación de estudiantes a distancia.

Palabras clave: estudiantes universitarias, educación a distancia, aprendizaje vicario, redes sociales.

VICARIOUS LEARNING IN DIGITAL CONTEXTS: ITS IMPORTANCE IN THE SELF-EFFICACY OF DISTANCE STUDENTS

¹ Académico Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM correo: ivan.negrete@iztacala.unam.mx

² Académico Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM correo: csclusar@gmail.com

ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze vicarious learning experiences that university students achieved with their peers through social networks (Facebook and Whatsapp). The theoretical approach was based on the self-efficacy category proposed by Albert Bandura, being vicarious learning one of its dimensions. Semi-structured interviews were conducted with seven women enrolled in the last semesters of their online psychology program of a Mexican university. Our results show that vicarious learning mediated by social networks allowed students to be informed and in contact with peers, to clear doubts for the completion of tasks, to develop expository skills and search for school material, as well as having a favorable self-efficacy while facing difficulties. We conclude that vicarious learning and the use of social networks are fundamental in online education students. Keywords: university students, online education, vicarious learning, social networks

Desde los inicios del siglo XXI los avances en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han impactado las formas en que los individuos se relacionan entre sí y con su entorno, de tal modo que se han transformado notablemente las maneras en que actúan trabajan, se comunican y aprenden. Los desarrollos científicos y tecnológicos que se gestaron en los últimos 20 años modificaron diversos procesos y dinámicas sociales, laborales, escolares y, particularmente, advertimos el avance en los dominios de internet. Esta tecnología ha evolucionado en la capacidad que tienen las personas para acceder a la misma, la distribución de información, su ambiente gráfico, la velocidad de las conexiones, entre otros aspectos (Cortés, 2015). En su versión primigenia internet implicaba la trasmisión e intercambio de información escrita, sin embargo, al paso del tiempo se ha convertido en un ecosistema multimedia y los usuarios ya no la emplean solo como medio informativo, sino que tienen la posibilidad de crear contenidos de diverso tipo. En la actualidad los avances tecnológicos representan un reto para el quehacer docente en general y, particularmente, en las modalidades de educación en línea, ya que se demanda la inclusión de herramientas digitales óptimas para la enseñanza y para entender cómo el alumnado se apropia y usa redes sociales para objetivos no solo de carácter social, sino también formativos (Flores-González, 2022). Además, debemos resaltar que ha habido un crecimiento exponencial de la oferta y la demanda educativa de los modelos en línea, como alternativas para toda aquella población que busca continuar estudiando en diferentes niveles escolares

(Altamirano y Naranjo, 2022). Lo anterior ha propiciado que las nuevas generaciones de estudiantes tomen un papel activo en el proceso de enseñanza aprendizaje, derivado de la autonomía que brindan las TIC al ser integradas en los procesos de formación (Plancarte, 2013).

De acuerdo con lo anterior, los recursos de internet brindan a sus usuarios la oportunidad de implementar estrategias personales para navegar por la red en la construcción de sus aprendizajes, la comunicación veloz con distintas personas, la posibilidad de encontrar opciones laborales, el desarrollo de una socialización en línea y la elaboración de aspectos identitarios de carácter digital (Said-Hung, Yuste y Mariño, 2015). Respecto a la educación, Carrasco (2013) afirma que las TIC tienen un lugar importante en el proceso de aprendizaje, derivado de la amplia oferta de herramientas que en la actualidad forman parte de las plataformas educativas, mismas que se le conocen como Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) y median toda interacción entre los participantes del acto educativo, principalmente entre docentes y alumnado. Los AVA son sistemas (o software) que permiten el desarrollo y distribución de contenidos para cursos en línea, de modo que en el espacio de internet se posibilitan aulas que favorecen experiencias de aprendizaje. Algunas de las principales herramientas que se integran en los AVA son las siguientes: email, blog, calendario, Wiki, foros de discusión, administración de archivos, WebQuest, plataformas, entre otras (García, del Hoyo y Fernández, 2014; Peñalosa, et al., 2013; Peñalosa, 2013).

El avance de la tecnología y el uso complejo que se le da a los recursos que ofrece dio pie al concepto de ecosistemas digitales de aprendizaje, caracterizados por basarse en sistemas adaptativos integrados por los dispositivos que se emplean, el contexto en el que se les usa, la diversidad de usuarios, las estrategias de aplicación, etc., de modo que lo que sobresale son las interacciones entre estos componentes que permiten cambios acelerados y dinámicos (Islas y Carranza, 2017).

Paquienséguo (2017), plantea que, dada la manera en que la humanidad se ha apropiado de las herramientas digitales, y que han pasado a ser parte esencial de la vida cotidiana, es necesario usar la noción de *homo-digitalus* para referirnos a las

personas que las usan con diferentes objetivos. Así, los medios tecnológicos se convierten en un espacio atemporal de socialización, en el cual los individuos encuentran herramientas para comunicarse, compartir, aprender, ver, escuchar, entre otras actividades (Poveda, et al., 2023).

Centrándonos en el caso de la educación superior y en el uso de las TIC, Mollo-Torrico, Lázaro-Cari y Crespo-Albares (2022) mencionan que, a partir de unas décadas previas hacia el presente, los estudiantes universitarios desde su niñez han tenido un contacto constante con los medios audiovisuales y el internet. Por ello es que Prensky (2003) ya había enunciado que a los jóvenes se les puede llamar nativos digitales porque desde siempre han estado inmersos en el uso de ordenadores, video juegos, música digital, telefonía, entre otras herramientas, de modo que piensan y procesan la información diferente a como lo harían sus predecesores, a los cuales les ha llamado inmigrantes digitales.

Por otro lado, contamos con herramientas digitales que se han denominado redes sociales, o red virtual, mismas que Sánchez y Arroyo-Cañada (2016) definen como ecosistemas virtuales, escenarios que permiten interacciones entre individuos mediante diversos intercambios dinámicos, a partir de la coincidencia de gustos, necesidades y características. Por su parte, Saldaña y Roldan (2023) indican que las redes sociales por internet son comunidades virtuales que les facilita a los cibernautas vincularse y comunicarse, ya sea que tengan un tema en particular o sólo compartan tiempo en línea. Como ejemplos de redes sociales tenemos: *Facebook, WhatsApp, Twitter, Instagram, TikTok, LinkedIn*, entre otras.

En la actualidad los jóvenes no son sólo consumidores sino también generadores de la información que es publicada en las redes sociales (García, del Hoyo y Fernández, 2014). Esta posibilidad de interacción, a su vez, favorece el conformar cadenas de participantes, promoviendo un efecto de bola de nieve que facilita la construcción de relaciones entre los amigos, conocidos o personas de distintos grupos o ubicaciones a partir de las coincidencias en gustos e intereses (López, 2013; Sánchez y Arroyo-Cañada, 2016). De tal modo, las redes sociales son un medio para la construcción de códigos particulares que derivan en la interacción,

colaboración y cooperación entre personas, aun cuando no se conozcan fuera de los ecosistemas digitales.

Mollo-Torrico, Lázaro-Cari y Crespo-Albares (2022), afirman que el uso de las redes sociales plantea la necesidad de transformar la enseñanza tradicional en un aprendizaje centrado en el estudiante. En el caso de la investigación que presentamos, es necesario precisar la noción de Educación a Distancia, que, según Peñalosa et al. (2013), alude a un número amplio de programas, situaciones, medios y audiencias caracterizados por la comunicación asincrónica entre sus actores, ya sea espacial o temporalmente hablando. También representan aspectos claves de esta modalidad la regulación del proceso de aprendizaje por parte del alumno, así como el uso de recursos de aprendizaje en un formato digital, o impreso en el menor de los casos. Entonces, el aprendizaje en educación a distancia debe ser independiente y flexible, y se busca que el alumnado aprenda a aprender, dejando en último lugar la acumulación de saberes, respetando siempre la autonomía del estudiantado para decidir el espacio, tiempo, estilo, ritmo y método que usará para alcanzar sus objetivos académicos.

Respecto al perfil conveniente para la interacción en escenarios educativos a distancia, Morales-Salas, Jiménez-Arévalo y Casas-Flores (2023) consideran que es importante que alumnos y profesores cuenten con competencias de alfabetización digital ya que el uso de TIC es inherente a sus actividades educativas. Es necesario precisar que los estudiantes en la modalidad a distancia son heterogéneos ya que, por ejemplo, en un mismo curso de nivel licenciatura es posible encontrar estudiantes muy diversos respecto de las localidades de las que provienen (a nivel nacional e internacional), edades, intereses, características sociodemográficas y culturales, así como con trayectorias académicas diferentes (hay alumnos jóvenes que están cursando su primer carrera, alumnos de una edad media que dejaron alguna carrera trunca, alumnos que cuentan con una licenciatura previa e incluso con estudios de posgrado en una disciplina diferente a la que estudian) (Contreras y Méndez, 2015).

En este sentido, Chiecher (2019) afirma que los logros académicos de los estudiantes a distancia no dependen únicamente de su dominio sobre las TIC

(acceso a las mismas, posesión de aparatos y uso de sistemas digitales, solvencia económica para pago de servicios digitales), sino que se ponen en juego otras condiciones, por ejemplo, el acompañamiento del docente, el apoyo y compañía de los compañeros, de la institución y, sobre todo, el papel de la autorregulación que tienen los estudiantes para mediar sus procesos de aprendizaje.

Justamente, en el presente artículo el interés es analizar cómo estudiantes de la licenciatura en psicología en su modalidad a distancia emplean determinadas TIC para su desempeño académico y en qué medida van construyendo elementos de autoeficacia que les permiten conseguir metas educativas. Partimos del enfoque cognitivo social de Albert Bandura para quien la autoeficacia implica las creencias que cada persona tiene acerca de su capacidad para llevar a cabo determinadas tareas de manera exitosa. La autoeficacia se compone, según Bandura (1999, 2001), de cuatro dimensiones: logros de ejecución (la interpretación que las personas hacen de sus resultados obtenidos en experiencias pasadas), el aprendizaje vicario (posibilidad de integrar nuevas formas de comportamiento a partir de observar la ejecución exitosa de otro individuo, tras lo cual se reproduce el comportamiento observado), la persuasión verbal (comentarios referentes a nuestro desempeño que recibimos de quienes lo observan y que pueden tener un efecto favorable sobre las creencias de autoeficacia) y, finalmente, los estados fisiológicos y activación emocional que acompañan una tarea y que inciden de manera positiva o negativa en la autoeficacia percibida.

La investigación educativa sustentada en el enfoque teórico de autoeficacia de Bandura es amplia, continúa usándose en estudios actuales con diferentes poblaciones y, particularmente, con estudiantes universitarios. Dichos estudios consideran tanto las dimensiones tradicionales señaladas por el autor, como condiciones sociales emergentes. A continuación mencionamos solo algunos ejemplos que abordan diversas indagaciones: una alta autoeficacia en estudiantes universitarios está relacionada con alta autoestima, a la vez que el agotamiento y el desgaste impactan negativamente en la autoeficacia (Caballero, et al., 2007); la falta de concentración en actividades cognitivas disminuye la autoeficacia percibida (Pool-Cibrián y Martínez-Guerrero, 2013); hay estudiantes adultos de educación a

distancia que logran autoeficacia positiva a partir de la observación de pares y de modelos plásticos sin que necesariamente tengan una participación activa en foros académicos (Parra de Marroquín, 2008); cuando un estudiante observa a otro resolver de manera exitosa una tarea, ello tiene un efecto positivo sobre las expectativas personales si es que percibe que tiene similitudes con la persona que tuvo éxito (Yevillao-Alarcón, 2020); los fallos en la autorregulación académica suponen mayores niveles de procrastinación en tareas escolares y una baja percepción de autoeficacia (Zumárraga-Espinosa y Cevallos-Pozo, 2022); los estudiantes de mayor edad tienden a una menor autoeficacia en el uso de TIC, de modo que la brecha digital se expresa en sus actitudes poco favorables hacia el uso de internet (Padilla, Gil y Rísquez, 2022); durante las clases en línea en el periodo de confinamiento por pandemia COVID-19 los universitarios llegaron a disminuir su autoeficacia (sobre todo los de 27 años en adelante) porque la modalidad a distancia demandó mayor autonomía y autorregulación académica (Arboccó, et al., 2023). En el presente artículo usaremos la dimensión de aprendizaje vicario para analizar cómo estudiantes universitarios de educación a distancia aprenden de sus pares a través de redes sociales para así generar experiencias de autoeficacia en el logro de metas académicas.

REFERENTES CONCEPTUALES

El aprendizaje vicario, que también se nombra aprendizaje imitativo o experiencia vicaria, tiene como punto de partida la observación que una persona realiza de la ejecución que otra u otras llevan a cabo. El aprendizaje vicario ocurre en cualquier momento de vida de las personas y no se limita al aprendizaje formal. Los componentes de la observación para el aprendizaje vicario son la atención, la retención, la reproducción de la conducta observada y la motivación. Entonces, las personas observan con atención lo que les resulta de interés para sus propios fines, retienen información o aspectos del proceder que llevarán a cabo, ensayan la reproducción o seguimiento de lo que observaron y se sienten motivados para quedarse con lo que les parece significativo en su aprendizaje, mientras que pueden desechar lo que no viene al caso (Bandura, 1999; 2001). De acuerdo con esta

categoría perteneciente al modelo de autoeficacia, la persona se comporta tanto con un carácter de agencia como en interrelación con otras personas o con modelos plásticos.

Así, por ejemplo, los estudiantes pueden observar la ejecución exitosa de otro compañero (modelo) e integrar en su repertorio conductual esas nuevas formas que dieron cuenta de consecuencias exitosas. De acuerdo con Prieto (2016) y Haro-Soler (2017), la información que se recupera a partir de la observación brinda la posibilidad de influir sobre el juicio de autoeficacia. En la misma línea, se menciona que el aprendizaje vicario es aquel que se da en el momento en que un observador, sin tomar una postura activa de un proceso o situación, logra incorporar nuevas conductas.

Ahora bien, para establecer un vínculo entre la noción de aprendizaje vicario y la importancia de las redes sociales en el desempeño académico de estudiantes universitarios a distancia, tomamos el concepto de modelo plástico planteado por Bandura (1999; 2001), como 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 realizar una actividad u obtener un resultado específico. Para Bandura, las personas pueden modificar su comportamiento al tomar en cuenta modelos reales o simbólicos, ya sea que los observen, escuchen o lean en su forma de actuar y les resulte motivante imitarles. En la interacción que se desarrolla en ecosistemas digitales se pueden considerar que las instrucciones, trabajos o ejemplos que se comparten por audio, vídeo o texto (como es el caso de los tutoriales) serían modelos plásticos. De acuerdo con lo anterior, si algún estudiante comparte a través de las redes sociales las estrategias que implementó para resolver alguna tarea académica, se convierte en un modelo plástico cuando sus pares le ponen atención y buscan reproducir la secuencia instruccional. Así, la noción de modelo plástico es novedosa porque no se remite exclusivamente a la observación presencial del modelo, sino que el aprendizaje vicario puede partir de la observación del modelo en ecosistemas digitales. Dado que la presente investigación analizó el aprendizaje que estudiantes universitarias de una modalidad a distancia dijeron haber logrado a partir de sus interacciones en

redes sociales, consideraremos como modelos plásticos todos los ejemplos que nos refirieron y que incidieron en sus experiencias vicarias.

Actualmente una tendencia de investigación en el campo de la Educación a Distancia es analizar quiénes son sus estudiantes, sus características de distinta índole, sus estrategias para aprender, sus maneras de vincularse con docentes y con pares de manera asincrónica y mediada por TIC. Todo ello implica la posibilidad de pensar planes de estudio y estrategias de enseñanza acordes a las capacidades de estos estudiantes. Si pensamos que mucha de la actividad académica de los estudiantes a distancia tiene lugar “en solitario”, es decir, en actividades asincrónicas, vale la pena preguntarse cómo viven las interrelaciones con sus pares que les permiten llevar a cabo aprendizajes vicarios para la consecución de metas académicas específicas. En consonancia con la discusión abierta, planteamos como objetivo analizar las estrategias de aprendizaje vicario que estudiantes universitarias de educación a distancia dijeron tener al participar en contextos digitales y cómo ello incidió en una autoeficacia positiva para su desempeño académico.

METODO

La investigación se sustentó en una investigación cualitativa, de acuerdo con la cual se destaca el lado humano de las experiencias de las personas, sus creencias, sus emociones, sus maneras de reaccionar ante los retos que les plantean las circunstancias de vida (Mack, et al., 2005). Nos interesó comprender cómo las estudiantes interpretaban situaciones particulares en su trayectoria escolar para dar cuenta de la visión que tenían de sí mismas en lo tocante a su autoeficacia escolar. Para la recopilación de información nos apoyamos en entrevistas semiestructuradas, mismas que son herramientas para el encuentro dialógico entre el entrevistador y el entrevistado; dialogo que es flexible, centrado en los puntos de vista de la persona entrevistada, abierto a la emergencia de temas de interés que se presentan. La entrevista semiestructurada se sustenta en un guion previo, que responde a ejes temáticos de la investigación que se desarrolla y en función de los

cuales se elaboran preguntas específicas para ahondar en las experiencias de las personas (Tonon, 2009).

Se convocó a través de correo electrónico a estudiantes en general inscritos en el Sistema de Universidad Abierta y a Distancia (SUAYED), de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM, y siete alumnas mujeres aceptaron participar.

Las estudiantes entrevistadas tenían una edad ubicada en el rango de entre 23 y 34 años, siendo la media de 28.8. Se encontraban inscritas entre séptimo a noveno semestre de la carrera, y pertenecían a las generaciones entre 2012 a 2015. Todas eran alumnas regulares y de distinto estado civil. La información básica de cada entrevistada se encuentra en la siguiente tabla:

Tabla 1. *Datos generales de las participantes*

Participante (seudónimo)	Edad	Estado Civil	Semestre	Campo	Generación	Residencia	Hijos	Promedio
María	23	Soltera	Séptimo	Clínica	2015	Quintana Roo	0	8.27
Julia	22	Soltera	Séptimo	Clínica	2015	Tlaxcala	0	9.33
Cynthia	29	Casada	Séptimo	Clínica	2015	Colima	2	9.08
Laura	28	Soltera	Octavo	Salud	2014	Tlaxcala	0	8.9
Martha	34	Casada	Noveno	Clínica	2012	Estado de México	0	8.9
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

Fuente: elaboración propia

A las estudiantes se les envió un correo electrónico en el que se les explicaba el objetivo de la investigación, que las entrevistas semiestructuradas se llevarían a cabo en línea, la duración aproximada de cada entrevista y se les adjuntó el consentimiento informado, mismo que aceptaron sin problemas. Cuando las participantes respondieron el correo y expresaron su interés por participar en el estudio se acordó fecha y hora del encuentro. Las entrevistas se realizaron haciendo uso de video llamada por *Skype* (cinco entrevistas) y *HangOut* (dos entrevistas). Para la grabación de las entrevistas se usó la herramienta de *QuickTime* que es una herramienta nativa del sistema operativo *IOS* para grabar pantalla.

Al final de las entrevistas se le pidió a cada una de las participantes que enviaran vía correo electrónico evidencias gráficas (impresiones de pantalla) de algunos ejemplos de interacción que tenían con sus pares en ecosistemas digitales (*Facebook* y *WhatsApp*) que habían reportado usar con fines académicos (solicitudes de ayuda, recomendaciones u opiniones sobre sus actividades académicas).

Las entrevistas fueron transcritas para llevar a cabo análisis de contenido (Kvale, 2011), mismo que supuso codificar los fragmentos de entrevista en relación con ejes temáticos, agrupar datos en función de categorías, buscar recurrencias de significado entre las participantes, así como identificar los sentidos que construyeron en torno a lo que consideramos como aprendizaje vicario en función de la observación de modelos plásticos en ecosistemas digitales.

RESULTADOS

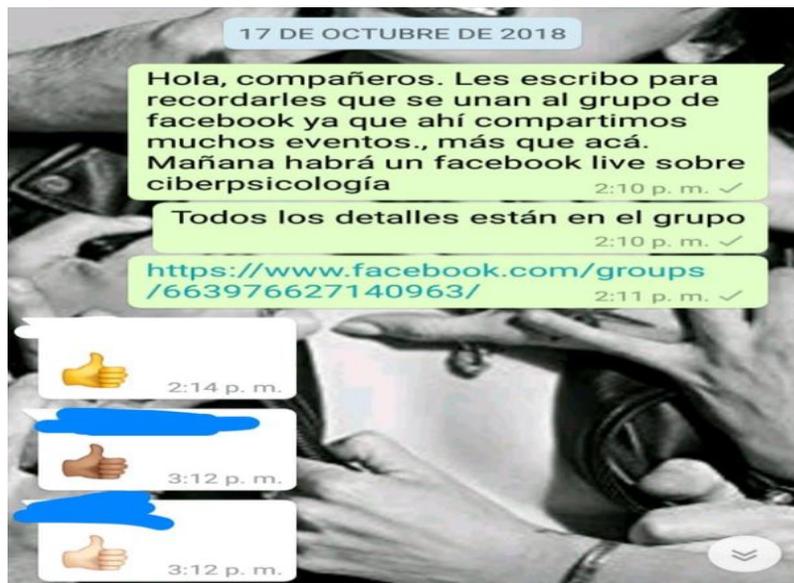
A partir de las entrevistas con las estudiantes de SUAyED, inicialmente identificamos que las dos herramientas empleadas con mayor frecuencia en la interacción con sus compañeros y también con colegas externos, eran *Facebook* y *WhatsApp*. Con relación a *Facebook* sostuvieron que se apoyaban en los contenidos públicos de grupos abiertos y en la aplicación de Messenger para comunicarse de manera sincrónica con sus contactos en los momentos en que requieren algún apoyo. Además de lo anterior, las estudiantes indicaron que a través de *Facebook* tienen acceso a información que brindan las autoridades de su universidad, relacionada con procesos administrativos, por ejemplo, fechas de inscripciones, exámenes extraordinarios, cursos extracurriculares, conferencias y cualquier otro tipo de comunicado; del mismo modo, pueden consultar a compañeros con los que comparten algún módulo (asignatura) con la finalidad de aclarar dudas de carácter administrativo. Así, las propias autoridades emplean esta red social con fines informativos, pero también los mismos alumnos han creado sus espacios de comunicación en esta plataforma. A continuación, exponemos dos ejemplos de este tipo de actividades:

Figura 1. Publicación de la Coordinación de Psicología.

Fuente: Página de Facebook de la Coordinación de Psicología a Distancia

Si bien el sistema SUAYED tiene sus propias plataformas y foros, los coordinadores se apropiaron de la red social de *Facebook* con la finalidad de tener mayor alcance y rapidez en la interacción con sus estudiantes. Comprobamos que esta red no tiene solo un uso de carácter social, sino que es ampliamente utilizada para difundir información de muy distinto tipo y para promover intercambios también diversos. Asimismo, para los propios estudiantes los espacios de comunicación virtual, por ejemplo, *WhatsApp*, son esenciales dado que pueden orientarse no solo en asuntos administrativos, sino también en tareas académicas y formativas. En la siguiente figura exponemos un ejemplo:

Figura 2. Comunicación entre estudiantes a distancia a través de WhatsApp



Fuente: Mensaje de *Whats App* proporcionado por una de las entrevistadas.

En la imagen anterior observamos la invitación que un estudiante hace para que sus compañeros se unan a un grupo específico de *Facebook*, y también se difunde una actividad sobre el tema de ciberpsicología. El contacto inicial se da en un grupo de chat que funciona en *WhatsApp* a través del cual la comunicación es accesible en telefonía celular y se puede consultar en cualquier momento. La invitación que se incluye no tiene que ver con algún curso de la propia carrera, sino para expandir los conocimientos como profesionales de la psicología. El mensaje reconoce las posibilidades de mayor actividad en *Facebook*, lo cual coincide con lo que se plantea en la literatura sobre las redes sociales, pues estas plataformas (*ecosistemas digitales*) cuentan con herramientas que brindan posibilidades de comunicación y para compartir recursos en diferentes formatos (Said-Hung, et al., 2015; Cortés, 2015; Sánchez y Arroyo-Cañada, 2016).

Al respecto, encontramos lo que Laura comenta:

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 que 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, es más rápido escribirnos por WhatsApp.

Para Laura, *Facebook* facilita el acceso a comunicados y a actividades institucionales que deben realizar los estudiantes. Recordemos que estas plataformas permiten el ingreso desde cualquier lugar y a cualquier hora que los participantes deseen, lo cual es primordial para estudiantes a distancia. Por otro lado, Laura permite ver que su desempeño como estudiante no es en solitario, sino que se comunica con sus compañeros no solo a través de *Facebook*, sino también por medio de *WhatsApp*. Ella realiza una comparación entre ambas herramientas y distingue en cuál actividad las va a emplear y la facilidad que cada una de ellas le ofrece dependiendo de la tarea en cuestión.

Las estudiantes dijeron que usan las TIC para el trabajo académico y, además, reconocieron que fueron aprendiendo junto con sus compañeros cómo emplearlas para las actividades escolares y de comunicación que requerían, por ejemplo, Julia comentó: *El estar interactuando con ellos me ayudó a aprender a utilizar estas herramientas, te ponen ejemplos de cómo lo hacen ellos.* Aquí tenemos una primera mención del aprendizaje vicario al que alude la alumna, referido específicamente al uso de TIC, lo cual es una condición necesaria para concretar las interacciones digitales con pares. Sin embargo, para las estudiantes de SUAyED es todo un aprendizaje el que tienen que realizar tanto para usar las herramientas y plataformas, como para coordinarse con pares en la resolución de actividades, así nos lo deja ver Martha:

Martha: *Facebook es el medio que más utilizo. WhatsApp, para ser honesta, era muy mala para usarlo 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 porque ya éramos compañeros en algún momento. El primer contacto fue plataforma (institucional) y 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, y 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 ellos al tutor.

Es posible que antes de que entren a la licenciatura a distancia las estudiantes tengan determinadas habilidades en el uso de las tecnologías, pero cuando ingresan tienen que familiarizarse con plataformas y procedimientos tecnológicos específicos, tanto para asuntos de carácter escolar como administrativos. Martha indica que tuvo que ajustarse al uso de *WhatsApp* para volver funcional el contacto con pares, mientras que *Facebook* y su aplicación de *Messenger* le eran más accesibles. Las tres modalidades le permitieron ir construyendo espacios de trabajo virtual con compañeros para aclarar dudas y turnarse las ocasiones en las que debían consultar a los tutores para dudas específicas. Por consiguiente, asumían que ciertas actividades a realizar eran compartidas para entender la realización de la tarea y el producto a obtener.

Otra estrategia que siguieron nuestras entrevistadas fue ubicar a compañeros que estaban inscritos en semestres posteriores, a los que ubicaban de diferentes modos y les pedían apoyo para despejar dudas:

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.*

“*Llegar a Facebook*” es una manera simbólica de describir su participación en un espacio digital con fines de orientación escolar. “Encontrar compañeros” nos habla de las habilidades para indagar en la plataforma y ubicar a las personas que estudian, ya sea su propia carrera o alguna otra afín, como veremos adelante. La intencionalidad de las búsquedas era concretar orientación y seguimiento para la

realización de una actividad académica. Los pares que son visualizados como aquellos que resuelven las dudas planteadas, fueron tomados como modelos a seguir en este proceso de aprendizaje vicario que estamos analizando.

El contacto con pares fue fundamental porque, de manera reiterada, las estudiantes indicaron que encontraban instrucciones de sus docentes en los foros y plataformas institucionales que no siempre les quedaban 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 esa actividad y ya nos poníamos de acuerdo en cómo realmente se tenía que hacer.

Según Martha, se turnaba con sus compañeros para decidir quién le preguntaba al docente y que explicara más la tarea asignada; por su parte, Laura indicó que recurría a compañeros de diferentes semestres y obtenía retroalimentación. En su caso, Julia negociaba con sus compañeros lo que entendían para la realización de una actividad y terminaban poniéndose de acuerdo. Estas tres estrategias dan cuenta del interés por tener claridad respecto de la tarea encomendada y la necesidad de realizar un trabajo con alguien más para recibir orientación específica. La comunicación con sus docentes no es sincrónica ni rápida para la resolución de dudas, por lo que deben recurrir a sus pares, algunos de los cuales fungen como modelos ya que les indican lo que deben hacer y, en otros casos, se construyen comprensiones comunes a la tarea en desarrollo. Empero, puede suceder que el paso del trabajo individual al conjunto les tome algo de tiempo, porque las estudiantes dijeron que primero intentaban avanzar, pero no lo conseguían:

María: Cuando ya estuve revisando las instrucciones y cuando ya estuve intentando varias veces por mí misma y no pude, o sea, pon tú, llevas 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.

Los testimonios que hemos analizado hasta el momento nos indican que una cuestión pendiente para los docentes de modalidad a distancia es reflexionar si las instrucciones que insertan en los foros y plataformas son o no lo suficientemente claras para sus estudiantes. También será oportuno preguntarse si éstos no tienen las precurrentes necesarias para la realización de las tareas, de ahí que surjan dudas en distintos momentos. Lo evidente es que las interrelaciones mediadas por TIC con compañeros son más accesibles y hay una buena disposición tanto para preguntar y pedir apoyo, como para fungir como guía y modelo entre unos y otros. Dadas las circunstancias mencionadas, el aprendizaje vicario se vuelve fundamental porque encontramos las figuras del estudiante que posee ya cierto dominio de una actividad y el estudiante que necesita aprender, ya sea observando el desarrollo de cierta tarea o siguiendo el modelado a partir de instrucciones específicas para la consecución de un objetivo. Las combinaciones entre quien busca aprender y quien enseña no son lineales, incluye exposiciones entre pares y la búsqueda un tercero que abunde en la cuestión:

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 (los resultados) y nos decía que las dos estábamos bien.

Karina habló de dos modos de ejecución de una tarea, la de ella y la de su compañera, pero tuvieron que apoyarse en la observación de alguien más para decidir que ambas estaban bien, quizá con procedimientos diferentes ya que no explica cabalmente de qué se trataba la tarea. Empero, hipotetizamos que Karina no solo despejó sus dudas, sino que aprendió tanto de lo que observó en la ejecución de su compañera, como de la verificación que hizo el compañero.

Además de despejar dudas relativas al contenido de alguna tarea, fue importante encontrar que también sus pares podían ser modelos para guiar el aprendizaje de habilidades académicas, por ejemplo, en lo que Lorena expone:

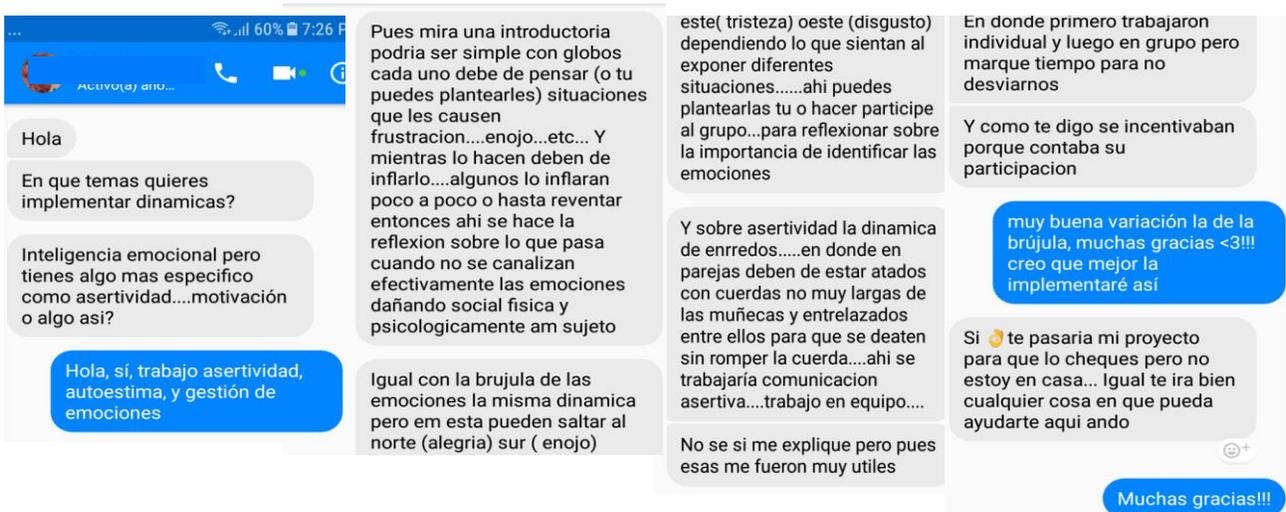
Lorena: Otra compañera me hizo el favor de explicarme, se tomó la molestia de hablarme y me explicó cómo se hacía; entonces, la que fue mi guía en ese momento fue una compañera y no la tutora. E incluso hace poco a una chica le dije: “es que

quiero practicar lo de mi presentación, no sé compartir pantalla”, (y me dijo:) “pues vamos a conectarnos y pues ahí vamos viendo cómo le hacemos”.

Lorena habla explícitamente de sus compañeras como guías, lo cual entendemos que serían modelos a seguir en el aprendizaje vicario mediado por TIC. La primera compañera a la que hace alusión Lorena se conecta con ella, según expone, por teléfono, para indicarle cómo proceder; mientras que con la segunda ensaya una presentación a través de una plataforma digital. Las observaciones de sus compañeras para la ejecución de una tarea, ya sea a través de instrucciones específicas o del ensayo observado en una plataforma, permitieron que Lorena se sintiera apoyada de una manera que no había logrado con su tutora. A final de cuentas, no podemos afirmar en nuestro estudio si los compañeros tuvieron mayor impacto que los docentes en la autoeficacia académica de nuestras entrevistadas, porque ese no fue el objetivo de la investigación. Pero lo cierto es que el apoyo entre pares y el consecuente aprendizaje vicario logrado fue de vital importancia para ellas.

Otro ejemplo de una interacción que se lleva a cabo a través de Messenger entre una compañera que funge como modelo y otra que observa las instrucciones la tenemos en la siguiente imagen:

Figura 3. Conversación en Messenger donde intercambian instrucciones para desarrollar una dinámica.



Fuente: Conversación en Messenger compartido por una de las entrevistadas

La secuencia que observamos implica que la estudiante con mayor experiencia indaga la especificidad de la tarea por la que le están preguntando. La estudiante que solicita apoyo 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 estudiante experta 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.

Ahora bien, en esta búsqueda de orientación, las estudiantes no solo solicitan apoyo por parte de pares inscritos en la modalidad a distancia que cursan, sino que rastrean en diferentes grupos para conseguir respuestas a tareas específicas:

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.

La descripción de María nos indica que los estudiantes de SUAyED llegan a dominar el uso de *Facebook* para expandir sus búsquedas. Se ingresa en comunidades virtuales dentro de las que los participantes plantean preguntas y otros ofrecen respuestas y modelados de acción particulares. En distintos tiempos de respuesta María encontró opciones y logró resolver la duda de estadística que tenía. Ello implicó poner atención a lo que le respondían y elegir lo que le servía para su propia actividad.

Otra ventaja que tienen los ecosistemas digitales es que brindan a sus usuarios la posibilidad de compartir archivos en distintos formatos y, al respecto, las entrevistadas comentaron que recordaban haber visto libros o artículos publicados en algún grupo de *Facebook* por lo que contactaban a los compañeros que los habían publicado:

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, o el artículo que está en tal lugar”. Entonces, en ese sentido me sirve así.*

A partir de los contactos, los compañeros con quien establecen comunicación les ofrecen 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 la biblioteca, han aprendido a identificar espacios digitales para enriquecer su reservorio de libros y material en general. Sus compañeros fungen como modelos para el desarrollo de habilidades de búsqueda de material académico, no solo como quienes les comparten archivos y documentos.

Un pasaje interesante que encontramos en nuestras estudiantes es que empezaron ellas mismas a fungir como modelos de sus pares que les pedían apoyo:

Cynthia: *Una de mis habilidades personales que considero bastante buena y que ha ayudado a muchos de mis compañeros es que considero que tengo una muy buena comprensión lectora, 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. 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.*

La reflexión de Cynthia apunta a lo que hemos venido explorando, el que hay estudiantes de SUAyED que no entienden las instrucciones, y ella lo atribuye a que no tienen una buena comprensión lectora. Cynthia se posiciona como alguien con dicha habilidad y con la capacidad de leer las indicaciones y organizarlas para ser modelo de sus compañeros en una relación vicaria. Ya con un lenguaje especializado ella se refiere a la cooperación que brinda a sus compañeros y a la posibilidad de alcanzar aprendizajes significativos. La autoeficacia percibida que esta estudiante denota se dirige a sí misma en lo tocante a su comprensión lectora y en su habilidad para fungir como modelo de otros, pero también reconoce que las habilidades de los demás se complementan y se potencializan en el uso de *Facebook*, red social que valoró ampliamente.

Esta interacción asincrónica les da la oportunidad de extender su formación profesional más allá de una plataforma de aprendizaje institucional y de las actividades que puedan diseñar los docentes; esto, a su vez, puede promover experiencias positivas que no experimentan al consultar a los profesores, dado que es común que los alumnos no incluyan a los profesores en ciertos grupos en estos espacios sociales (García et al., 2014).

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 Bachiller (2013) quien menciona 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.

Las tecnologías facilitan la comunicación y diversos procesos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje y es por tal condición que las instituciones y los propios estudiantes las han integrado como parte de sus procesos formativos.

Los testimonios que hemos analizado hasta aquí nos dejaron ver diferentes dificultades de las estudiantes ante las cuales debían actuar, por ejemplo: tener que aprender a usar *WhatsApp* y a moverse en espacios digitales para contactar a compañeros, las dificultades derivadas de no entender lo que los tutores indican en

los foros y plataformas, negociar con sus pares para dilucidar cuáles opciones de las que les ofrecen son las que deciden usar para su propia tarea, rastrear a colegas en distintos grupos tanto para resolver tareas como para conseguir materiales, etc. Ante estas dificultades las estudiantes se dispusieron a tomar como modelos a seguir a sus compañeros que se ofrecieron a ayudar, de modo que activaron modalidades de aprendizaje vicario que les permitió atender las tareas en turno. Otra condición que resaltó en las entrevistas es que hubo quien tomó a sus compañeros como modelos a seguir en lo tocante a la motivación necesaria para continuar estudiando, ya no solo con un carácter académico:

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. 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 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!

María reflexiona sobre su autoeficacia para continuar estudiando y la encuentra disminuida dada la falta de motivación. Enseguida toma como modelos a seguir a sus compañeros que, como estudiantes a distancia, tienen situaciones laborales y familiares complicadas, a pesar de lo cual reconoce que incluso se inscriben en todos los módulos que se pueden cubrir por semestre. Sostenemos que, al observar a estos compañeros, ponen atención al esfuerzo que realizan y buscan aprender de ellos para retroalimentar su propia motivación. Se trata de un aprendizaje vicario que da por resultado metas simbólicas y de proyección para el futuro inmediato.

DISCUSION Y CONCLUSIONES

En la actualidad las TIC están plenamente integradas a la educación universitaria, más aún en el caso de la educación a distancia, ya que se facilita la transmisión de información institucional, el encuentro entre docentes y estudiantes, la interacción entre pares, la creación de contenido académico y la resolución de tareas, entre

otras funciones. Las propias instituciones educativas ofrecen los ecosistemas digitales de aprendizaje a través de los cuales organizan las actividades y contenidos educativos en foros, plataformas, calendarios, etc. (Peñalosa, et al., 2013).

La investigación que llevamos a cabo con estudiantes de la carrera de psicología a distancia en una universidad mexicana nos mostró cómo todas tuvieron que instalarse en el uso de diversas herramientas digitales para mantenerse informadas en lo tocante a asuntos administrativos, pero también de carácter académico. A esto es a lo que se le llama alfabetización digital (Plancarte, 2013), proceso que implica ya sea aprender o bien dominar las herramientas necesarias para participar eficazmente en espacios digitales.

Facebook y *WhatsApp* fueron los ecosistemas digitales favoritos de las alumnas para establecer interacciones con sus compañeros y estar informadas, colaborar y negociar el significado de las instrucciones docentes. A muchos de estos pares no los conocieron en persona, sino que interactuaron con ellos en ecosistemas digitales en cadenas de participación que tienen un efecto de bola de nieve para la coincidencia entre personas de distintos grupos (López, 2013; Sánchez y Arroyo-Cañada, 2016).

Nos resultó llamativo que las estudiantes en general reconocieron las dificultades que tuvieron para apoyarse con tutores, dada la relación asincrónica y no rápida que existía con los mismos. En consecuencia, vieron necesario recurrir a sus pares, ya sea compañeros inscritos en los mismos semestres y modalidad a distancia, pero también con quienes estaban en grados superiores o bien participaban en grupos de *Facebook* propios de estudiantes de psicología y carreras afines. Así, como alumnas a distancia no desarrollan su formación en solitario, sino en colaboración con compañeros a los que recurren en diversos momentos gracias a las posibilidades de conexión digital existentes.

En lo tocante a la autoeficacia escolar, nuestros resultados permiten concordar con la investigación que se ha realizado con estudiantes universitarios a distancia que indica que cuando se observa a pares y a modelos plásticos y existe la motivación para aceptar guías de actuación, se incrementan las posibilidades de reproducir lo

modelado y conseguir con éxito la resolución de tareas propuestas, de modo que aumenta la creencia positiva que los estudiantes tienen sobre su eficacia escolar (Parra de Marroquín, 2008; Yeavilao, 2020).

Nuestras entrevistadas pusieron ejemplos de cómo identificaban problemas ante una actividad escolar, buscaban resolverla y, si no podían, entraban en una secuencia de acciones en las que el aprendizaje vicario se activaba: comunicarse con algún compañero y contrastar respuestas ante la tarea escolar que cada quien tenía, solicitar el apoyo de un tercero que dirimiera la cuestión, atender a secuencias de acción que alguna compañera ofrecía para una intervención específica, ensayar junto con el par modelo una actividad expositiva, entender y poner en práctica cómo acceder a grupos y recursos en línea para abundar en su formación dentro de la carrera y, finalmente, visualizar a algunos de sus pares como modelos a seguir ante las dificultades que implica coordinar estudios, vida laboral y vida familiar de los estudiantes a distancia. Aún más, cuando alguna estudiante reconocía tener una autoeficacia elevada, por ejemplo, en habilidades de comprensión lectora, se posicionaba como modelo a seguir para quienes le pidieran ayuda, de modo tal que hay un interjuego interesante entre aprendices y expertos que permiten el desarrollo de aprendizajes vicarios.

En estas secuencias de acción, las estudiantes ponían en práctica la observación de lo que sus compañeros hacían, elegían lo que les servía para sus propios fines, reproducían la tarea que el modelo elegido proponía y aumentaba su motivación para lograr la tarea propuesta. Es viable señalar que lo anterior se relaciona con lo que analizó Bandura (1999, 2001) en diversas investigaciones sobre el tema de autoeficacia y la necesidad de que los estudiantes desarrollen capacidades de autorregulación para el aprendizaje. Nuestras entrevistadas reflexionaron sobre las habilidades y conocimientos con los que contaban para pensar soluciones a sus tareas escolares y a partir de ahí decidían si avanzaban por sí solas o se apoyaban en pares para imitar sus procedimientos y con ello sentirse eficaces en la consecución de logros.

Los diseños de programas de educación a distancia toman como precurrentes el que sus estudiantes deben ser independientes y flexibles para organizar sus

tiempos y espacios de estudio. Sostenemos que esto es cierto, pero no se destaca el papel tan importante que tienen para los estudiantes a distancia las redes sociales, la posibilidad del trabajo con pares y el desarrollo de aprendizaje vicario con los mismos, todo lo cual favorece la autoeficacia que alcancen, ya sea en el dominio de TIC y el aprendizaje de contenidos teórico-metodológicos.

El concepto de modelo plástico propuesto por Bandura (2001) fue muy importante en nuestra investigación, porque pudimos considerar como elementos del aprendizaje vicario todo aquel material que tuviera un formato audiovisual (imágenes, objetos y referencias) y que ofreciera indicaciones a seguir para la realización de una tarea. Las figuras que integramos en el artículo (invitaciones a participar, seguimiento de instrucciones, información en plataforma institucional, indicaciones en grupos para acceso a material académico) pueden considerarse como modelos plásticos que las estudiantes tomaron en cuenta para aprender. De este modo, el aprendizaje vicario que las estudiantes pusieron en marcha se logró tanto en interacciones sincrónicas con pares como en el seguimiento de modelos plásticos.

Por otro lado, las entrevistas semiestructuradas favorecieron el seguimiento de ejes analíticos propios de nuestra investigación, de modo que se elicitaban reflexiones de las alumnas para entender qué tan eficaces se sentían en el uso de TIC y redes sociales en particular, y en qué medida el aprendizaje con sus pares aumentaba dicha eficacia.

Pensamos que nuestra investigación puede ser tomada en cuenta por docentes y diseñadores de planes educativos en la carrera de psicología a distancia. Se debe atender al hecho de que los estudiantes no entienden cabalmente las instrucciones que se les indican, y también a la necesidad de diseñar estrategias de trabajo con pares que se sostengan en redes sociales. Ya hay avances en ese terreno, por ejemplo, cuando se emplea *Facebook* para contactar e informar a la población estudiantil; empero, además de las herramientas disponibles en ecosistemas digitales de aprendizaje, debe haber mayor apertura al uso de redes sociales, de modo que se sistematicen los encuentros y actividades a planear.

Para finalizar, consideramos que futuras líneas de investigación deben analizar los usos académicos de las redes sociales que tienen estudiantes a distancia de mayor edad. La literatura nos indica que para ellos es más complicado, ya que son inmigrantes digitales, pero habrá que identificar los aspectos en que se les complica y aquellos otros en los que han ganado pericia. De igual manera, es necesario identificar si se presenta en ellos el aprendizaje vicario y sus modalidades en ecosistemas digitales. A final de cuentas, en la actualidad es imprescindible contar con habilidades en el uso de TIC, y mucho más en el caso de estudiantes a distancia, para los cuales el trabajo asincrónico y el encuentro con pares es fundamental.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altamirano, P. M. R., y Naranjo, A. F. G. (2022). Educación en línea: Evolución, beneficios y expectativas. *Polo del Conocimiento*, 7(6), 542-555.
<https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/4088>
- Arboccó de los Heros, M., Pajuelo Otárola, M., Salizar Torres, P. & Sobrino Chunga, L. (2023). Autoeficacia académica y percepción de la educación virtual en estudiantes universitarios durante la pandemia. *Avances En Psicología*, 31(1), e2851.
<https://doi.org/10.33539/avpsicol.2023.v31n1.2851>.
- 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.
- Bachiller, O. (2013). 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.
- 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.
- Carrasco, M. (2013). *Aprendizaje, Competencias y TIC*. Pearson.
- 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>

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*. CUAED-Virtual Educa.

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>

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.

Flores-González, N. (2022). El perfil del docente y su adaptabilidad a entornos educativos virtuales. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(2), 99-115. <https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie/article/view/475>

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. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2223-25162017000200005&script=sci_arttext&tlng=en

Islas, T. C. y Carranza, A. M. del R. (2017). Ecosistemas digitales y su manifestación en el aprendizaje: Análisis de la literatura. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 17(55). <https://revistas.um.es/red/article/view/315361>

López, M. (2013). *Aprendizaje, competencias y TIC*. Pearson.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Mack, N., Woodsong, C., MacQueen, K., Guest, G. & Namey, E. (2005). *Qualitative Research Methods: a data collector's field guide*. Family Health International.

Morales-Salas, R. E., Jiménez-Arévalo, J. de J., & Casas-Flores, A. A. (2023). Nivel de dominio de la competencia digital en el uso y alfabetización tecnológica en docentes de educación superior. *Revista Científica Retos De La Ciencia*, 7(16), 58–77. <https://doi.org/10.53877/rc.7.16e.20230915.5>

Mollo-Torrico, J. P., Lázaro-Cari, R. R., & Crespo-Albares, R. (2022). Implementación de Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación

- para la Educación Superior: Revisión sistemática. *Revista Ciencia & Sociedad*, 3(1), 16–30. Recuperado a partir de <http://www.cienciaysociedaduatf.com/index.php/ciesocieuatf/article/view/58>
- Padilla, C.T., Gil, F. J. y Rísquez, A. (2022). Autoeficacia en el uso de TIC en estudiantes universitarios maduros. *Educación XX1*, 25(1), 19-40. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30254>
- 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. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/688/68811215003.pdf>
- Peñalosa, E. (2013). *Estrategias docentes con Tecnologías*. 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*. Editorial Pax.
- 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>
- Poveda, G. D., Mora-Roca, J. M., Robayo, C. y Vallejo-López, A. B. (2023). Las Tic y su utilidad en la comunicación efectiva en el ámbito educativo. *Polo del Conocimiento*, 8(6), 407-417. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8822438>
- Prensky, M. (2003). Digital natives, digital immigrants- A new way to look at ourselves and our kids. <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20->
- Prieto, L. (2016). Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente. Alfaomega.
- Said-Hung, E., Yuste, I. y Mariño, C. (2015). Las TIC en Instituciones Sanitarias en Colombia. Un estudio cualitativo. *Espacios*, 37(1), 1-7.

<https://www.researchgate.net/publication/309527724> Las TIC en instituciones sanitarias en Colombia Un estudio cualitativo

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(153), 145-158.

<https://doi.org/10.7200/esicm.153.0471.4e>

Saldaña, L. Ch. y Roldán, B. W. (2023). Las redes sociales y la educación superior a distancia durante la pandemia. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(29), 1452-1466. Epub 06 de abril de 2023. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.605>

Tonon, T. G. (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. En *Graciela Tonon (comp.) Reflexiones Latinoamericanas sobre Investigación Cualitativa*. 45-73. Universidad Nacional de la Matanza. https://colombofrances.edu.co/wp-content/uploads/2013/07/libro_reflexiones_latinoamericanas_sobre_investigacin_cu.pdf#page=48

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>

Zumárraga-Espinosa, Marcos, & Cevallos-Pozo, Gabriela. (2022). Autoeficacia, procrastinación y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Ecuador. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 17(2), 277-290. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n2.2022.08>