



Contraste de Estudiantes Universitarios Presenciales y en Línea en un Curso Autogestivo: el Papel de la Autoeficacia y la Motivación

Contrast of university students face-to-face and online in a self-management course: the role of self-efficacy and motivation

Sandra Ivonne Muñoz Maldonado¹

Ricardo Sánchez Medina²

David Javier Enríquez Negrete³

Consuelo Rubi Rosales Piña⁴

Universidad Nacional Autónoma de México

Recibido: 20-09 -2017

Aceptado: 09-11 -2017

CITA RECOMENDADA

Muñoz, S., Sánchez, R., Enríquez, D. y Rosales, C. (2017) Contraste de estudiantes universitarios presenciales y en línea en un curso autogestivo: El papel de la autoeficacia y la motivación. *Hamut'ay*, 4 (2), 7-16. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v4i2.1467>

RESUMEN

Ante el auge de cursos en línea autogestivos y masivos, se ha revelado la necesidad de evaluar e identificar las habilidades de los estudiantes que retoman este tipo de opciones educativas para actualizarse o formarse. La evidencia empírica coincide en que las habilidades de autorregulación, la percepción de autoeficacia y la motivación son factores indispensables en los estudiantes, sobre todo en aquellos que ya han estudiado bajo esta modalidad y han terminado exitosamente; por ello es que el objetivo de esta investigación fue identificar si existen diferencias en las habilidades antes mencionadas en estudiantes que provienen de un sistema en línea o de un sistema presencial al participar en un curso en línea autogestivo. Se trata de un estudio descriptivo, comparativo, transversal, con un muestreo no aleatorio de tipo voluntario en el que participaron 80 estudiantes de la licenciatura en psicología y a los que se les aplicó la Escala de Auto percepción de la Motivación Académica Personal, así como la Escala sobre Autoeficacia y Autorregulación. Los resultados del análisis estadístico T- Student muestran diferencias significativas en algunas de las escalas de los instrumentos aplicados. Los estudiantes que provenían del sistema a distancia presentaron mayores puntajes en las estrategias de autorregulación relacionadas con el esfuerzo diario, la verificación de las acciones de aprendizaje efectivas y el procesamiento activo de la información. Al comparar los resultados entre estudiantes

1 Profesora en la Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia. Grupo de Investigación en Procesos Psicológicos y Sociales. Correo: sandra.munoz@ired.unam.mx

2 Profesor en la Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia. Grupo de Investigación en Procesos Psicológicos y Sociales. Correo: ricardo.sanchez@ired.unam.mx

3 Profesor en la Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia. Grupo de Investigación en Procesos Psicológicos y Sociales. Correo: david.enriquez@ired.unam.mx

4 Profesora en la Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia. Grupo de Investigación en Procesos Psicológicos y Sociales. Correo: rubi.rosales@ired.unam.mx



que finalizan o no el curso, no se encontraron diferencias en las estrategias de autorregulación entre ambos grupos. Estos hallazgos muestran que los estudiantes en línea tienen un mejor manejo del tiempo y recursos propios; con estas características y las estrategias de aprendizaje ejercidas es más probable terminar exitosamente un curso autogestivo en línea.

Palabras Clave: Autoeficacia, autorregulación, motivación, aprendizaje autogestivo, tecnologías.

ABSTRACT

Due to the boom of self-managed and massive online courses, it is now clear the necessity to assess and identify the skills of students who enroll in this type of educational options to update or study. The empirical evidence agrees that self-regulation skills, the perception of self-efficacy and motivation are indispensable factors in students, especially in those who have already studied under this modality and have successfully completed a course; that is why the objective of this research was to identify if there are any differences in the previously mentioned abilities in students who come from an online or a face-to-face system when participating in a self-managed online course. It is a descriptive, comparative, cross-sectional study, with a voluntary non-random sampling in which 80 undergraduate Psychology students participated and to which the Self-Perception Scale of Personal Academic Motivation was applied, as well as the Scale on Self-efficacy and Self-regulation. The results of the T-Student statistical analysis show significant differences in some of the scales of the instruments applied. Students that came from the distance system presented higher scores in the self-regulation strategies related to daily effort, the verification of the effective learning actions and the active processing of information. When comparing the results among students who completed the course or not, no differences were found in the self-regulation strategies between both groups. These findings show that online students have a better management of their time and own resources; with these characteristics and the learning strategies applied, it is more likely to successfully complete a self-managed online course.

Keywords: Self-efficacy, self-regulation, motivation, self-managed learning, technologies.

INTRODUCCIÓN

Ante el crecimiento y propagación a gran escala que está teniendo la educación en línea y cursos en línea autogestivos y masivos, se ha evidenciado que es necesario investigar más sobre las habilidades que debe poseer el estudiante que tome como opción la educación en esta modalidad para favorecer su éxito.

En particular, una investigación realizada por Chiecher et al (2015) los estudiantes que se perciben más motivados por aprender y con una alta valoración de las tareas tienden a obtener mejor rendimiento que sus pares menos motivados; este último factor es fundamental en los cursos autogestivos ya que promueven la implementación de

las estrategias de aprendizaje autorregulado, debido a que los estudiantes gestionan su aprendizaje y avancen de acuerdo a sus tiempos y metas propuestas.

Aquellos que estudian en un sistema a distancia se caracterizan por tener mayores niveles de orientación a la tarea, mayor valor a la tarea de aprendizaje, mejores creencias de control de aprendizaje y autoeficacia para el aprendizaje; emplean además estrategias cognitivas de repetición, organización y autorregulación metacognitiva. A diferencia de los estudiantes presenciales, los de educación a distancia se interesan más por aprender y dominar la tarea, y se consideran más capaces de poder controlar el proceso de aprendizaje.

Ante el panorama descrito es que el presente estudio buscó identificar las posibles diferencias entre la autoeficacia y la motivación de los estudiantes que provienen de un sistema presencial y de un sistema a distancia, quienes participaron en un curso en línea autogestivo para aprender el tema de construcción de instrumentos.

Autoeficacia

La teoría Cognitivo Social de Bandura (1993) establece que la autoeficacia percibida tiene un rol relevante en el aprendizaje, de tal forma que los juicios que los estudiantes realizan de sus propias capacidades y medios para poder realizar una actividad pueden determinar el éxito para alcanzar las metas académicas. La autoeficacia se relaciona de forma significativa con el aprendizaje autorregulado.

Existen investigaciones que afirman que un estudiante autorregulado tiene mayor autoeficacia y emplea estrategias de aprendizaje más adecuadas para resolver cada una de las tareas académicas que se le presentan (Komarraju & Nadler, 2013). Así mismo, la motivación se ha mostrado como un predictor robusto de la autoeficacia y el desempeño en diferentes contextos y poblaciones (Mega, Ronconi, & De Beni, 2014). En este sentido la autoeficacia se relaciona con la autorregulación, en los estudiantes universitarios.

Investigaciones como la de Garello y Rinaudo (2012) señalan que los procesos de autorregulación son fundamentales; ellos argumentan que, si se cuenta con habilidad para el manejo, control y monitoreo de las propias metas, estrategias, motivaciones y emociones relacionadas con la finalización de las tareas académicas, entonces se tendrán estudiantes con mayor éxito académico.

La autoeficacia en una tarea o área específica que puede potenciar la motivación y el desempeño de aprendizaje. Por ejemplo, en Taiwán un grupo de investigadores estudió el efecto de la autoeficacia en el uso de Internet en la motivación del estudiante y su desempeño. Los resultados mostraron que aquellos estudiantes universitarios que reportaban mayor autoeficacia en el uso de Internet se mostraron más confiados en su habilidad para completar un curso en línea, además de que los varones presentan mayores puntajes que impac-

tan en la atención, relevancia, confianza y motivación (Lee, Choi & Kim, 2013).

Autorregulación

La autorregulación es definida como los esfuerzos realizados por el estudiante para controlar sistemáticamente el proceso de aprendizaje orientándose a alcanzar las metas planteadas (Zimmerman & Schunk, 2011).

Diferentes perspectivas coinciden en que los elementos fundamentales de este constructo son la orientación a las metas, autoeficacia académica y la regulación en diferentes contextos. La perspectiva Social Cognitiva afirma que la autorregulación es el resultado de la interacción recíproca entre la persona, conducta y ambiente; al respecto, Pintrich (2000) propone que la autorregulación se divide en cuatro factores en un contexto académico, estos son: planeación, monitoreo, control y reflexión.

Azevedo (2014) afirma que los estudiantes que priorizan el conocimiento y monitorean sus conductas de aprendizaje están relacionados con un modelo mental más sofisticado; asimismo, afirma que el monitoreo es la clave del aprendizaje autorregulado.

En una investigación se estudió el rol de los intereses individuales en el proceso de autorregulación y encontraron que existe una trayectoria directa entre el interés personal y la autorregulación académica, de tal manera que el interés en un tópico específico o un área de conocimiento en la cual se quiere profundizar para predecir una mejor autorregulación (Lee, Lee & Bong, 2014). Al respecto, Pintrich (2004) afirma que los estudiantes que desarrollan mejores habilidades cognitivas de autorregulación tienden a estar académicamente más motivados y aprenden más que aquellos que no las han desarrollado.

Motivación

Otro factor deseable en la educación a distancia es la motivación, que se relaciona con una menor deserción en este tipo de educación. La motivación se ha definido desde diversas perspectivas. Pintrich y Shunk (2006) la consideran como un

conjunto de fuerzas internas o de rasgos personales que se observan en respuestas conductuales diferenciales a determinados estímulos o escenarios de creencias y afectos. En esta misma perspectiva se define que la motivación tiene cuatro factores. El primero es el valor de la tarea, entre más interesado esté el estudiante, más motivado; el segundo es la orientación de las metas, es decir, los propósitos del estudiante se encaminan al logro; el tercer factor se refiere a las creencias de autoeficacia para realizar las tareas de un curso; el último factor es el grado de control que cada estudiante percibe tener sobre su aprendizaje. Como parte importante de la motivación se destacan las metas, de tal forma que la motivación de los estudiantes puede mejorar si enfocan sus esfuerzos en alcanzar las metas académicas definidas, de tal forma que el desempeño relacionado con las metas puede estar permeado por motivaciones intrínsecas como la superación académica personal o extrínsecas como el logro o la competencia (Richardson, Abraham & Bond, 2012). De estos dos tipos de factores de la motivación los intrínsecos son los que se relacionan con la autoeficacia, de tal forma que los individuos que se perciben más capaces de alcanzar las metas deseadas presentan mayor motivación intrínseca, de igual forma serán estudiantes más exitosos (Dunn, 2014).

Autoeficacia, motivación y autorregulación en la educación a distancia

Algunos investigadores mencionan que en la educación en línea los estudiantes deben poseer una serie de habilidades para asegurar el éxito en su formación académica, una de estas habilidades es la autorregulación. De acuerdo con Berridi y Martínez (2017), la autorregulación es un mediador potencial y se vuelve un factor clave en ambientes virtuales de aprendizaje y está asociado al éxito en los cursos a distancia.

Dentro del aprendizaje autorregulado se distingue una característica particular que se relaciona con el desempeño de los estudiantes a distancia, la metacognición. Se trata de aquellas habilidades referentes a la conciencia, conocimiento y control de la cognición, propias del sujeto. En educación a distancia se enfatiza la necesidad de que los estudiantes logren autodirigir su aprendizaje, monito-

reen su progreso para proponer sus propias metas de aprendizaje y así asegurar un mejor desempeño (Abrami et al, 2011).

Además de la autoeficacia, otro de los factores que se ha estudiado en relación al rendimiento o éxito en la educación a distancia es la autorregulación y las habilidades metacognitivas, en un estudio realizado por Martínez y Meza (2013) se encontraron diferencias entre las habilidades metacognitivas y de procesamiento de la información y el control de la autorregulación en donde los estudiantes del sistema a distancia poseen un nivel mayor de habilidades que los del sistema presencial.

Algunos investigadores como Pintrich (2003) han delineado principios que pueden ser aplicables en el aprendizaje en línea, dentro de estos se destacan: que los estudiantes motivados tienen mayor autoeficacia y creencias de competencia, las atribuciones adaptativas y los pensamientos de control sobre la tarea, así como el valor dado a las tareas y metas claras mantienen motivados a los estudiantes en una modalidad a distancia. Acorde con estos aspectos se ha buscado potenciar las oportunidades de la educación a distancia incluyendo elementos que apoyen la motivación, el sentido de autoeficacia y la autorregulación, incluyendo materiales y tareas que sean relevantes para los estudiantes, así como proporcionar realimentación enfocada en el desarrollo de competencias, experiencia y habilidades.

Autoeficacia, motivación y autorregulación y cursos autogestivos

Los cursos en línea abiertos, masivos y autogestivos han resultado una opción potencial para aquellas personas que no pueden acceder a un sistema escolarizado, o incluso son una forma de actualizarse o conocer de otros tópicos sin necesidad de matricularse en una universidad; sin embargo, la misma naturaleza de estos cursos permite que estudiantes con diferentes perfiles de motivación, intereses y expectativas, de tal manera que existen altas tasas de deserción en este tipo de cursos (Liyaganawardena, Parslow & Williams, 2014).

En este contexto, el estudiante necesita regular su propio aprendizaje, monitorear y ajustar su conducta y acciones al contexto de aprendizaje al

cual se enfrenta. Por ello algunas investigaciones han apuntado a buscar respuesta sobre los factores cognitivos, afectivos y conductuales que impactan el aprendizaje en los cursos masivos y autogestivos (Hood, Littlejohn & Milligan, 2015).

Investigaciones como la de Cheng & Chau (2013), identificaron que existen cinco subprocesos que se relacionan con un mejor rendimiento, como son la elaboración, organización, pensamiento crítico, autorregulación metacognitiva y aprendizaje en pares. En esa misma línea Littlejohn et al (2016) realizaron un estudio con participantes de cursos abiertos masivos o Massive Online Open Courses (MOOC), sus hallazgos reportan que los participantes con altos puntajes de autorregulación tienden a discutir su aprendizaje en términos de la motivación y cómo ésta contribuye a su contexto profesional y de trabajo, en tanto que los que tienen bajos puntajes de autorregulación discuten su aprendizaje en términos más abstractos como la curiosidad y el deseo de pasar fronteras de aprendizaje.

Dado lo anterior la pregunta que guio la investigación fue, si existen diferencias en los constructos de autorregulación, motivación y autoeficacia entre estudiantes que provienen de un sistema presencial y los que tienen experiencia en cursos en línea.

MATERIALES Y MÉTODOS

Participantes

Participaron en el estudio 80 estudiantes de la carrera de psicología de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Iztacala, de la Universidad Nacional Autónoma de México, en dos grupos iguales, 40 de la modalidad presencial y 40 de la modalidad a distancia. De los 80, 60 son mujeres y 20 son varones, con edades entre 18 y 56 años. El 23.7% estaban inscritos en los primeros tres semestres de la carrera, el 45.5% entre el cuarto y sexto semestre, y el 30.8% entre el séptimo y noveno semestre. El muestreo fue no aleatorio y de tipo voluntario, ya que se incluyó a aquellos que respondieron a la invitación para tomar el curso.

Instrumento

La Escala sobre Autoeficacia y Autorregulación de Aquino (2015) está conformada por dos partes, la primera consta de 9 ítems en escala tipo Likert; seis de ellos evalúan expectativas de autoeficacia, los otros 3, miden expectativas de resultados. La segunda parte consta de 20 ítems, en escala tipo Likert, con 5 niveles de respuesta que van desde en total desacuerdo hasta totalmente de acuerdo. Esta parte mide cuatro factores principales de autorregulación académica: conciencia metacognitiva activa, conciencia control, esfuerzo diario en la realización de las tareas y procesamiento activo de la información. El instrumento ha reportado un alfa de .939 en la escala total, y las subescalas de .898 a .917, en una muestra universitaria.

La Escala de Autopercepción de la Motivación Académica Personal desarrollada por Boza y Méndez (2013) está compuesta de 84 ítems, distribuidos en 6 dimensiones (metas vitales, actitudes ante el aprendizaje, motivos personales, condiciones del estudio, estrategias de aprendizaje e implicación en el estudio) con opciones de respuesta en escala tipo Likert del 1 al 7 en donde 1 es nada de acuerdo y 7 totalmente de acuerdo. Reporta una confiabilidad por alfa de Cronbach de .915 para la escala total y en las subescalas van de .676 a .855. Se obtuvo validez de constructo a través de un análisis factorial con rotación varimax en una muestra de universitarios.

Tipo y diseño

Es un estudio de tipo descriptivo, con un diseño de investigación transversal debido a que se realizó la medición en un solo momento con la finalidad de describir y analizar las variables evaluadas en dos grupos de estudiantes (Hernández, Fernández y Baptista, 2015).

Procedimiento

Se implementó un curso autogestionable, en línea, sobre el proceso de construcción de instrumentos en psicología y se convocó a estudiantes de la carrera de psicología de la FES Iztacala de todos los semestres a participar en el curso. Se les invitó a responder una serie de cuestionarios en

línea antes de comenzar el curso, indicándoles que la información sería anónima y confidencial, y que la información recopilada serviría para identificar las variables que influyen en la conclusión exitosa de los cursos; el tiempo promedio que tardaron en responder los cuestionarios fue de 20 minutos. Posteriormente se asignó a la población en dos grupos, de acuerdo a la modalidad de estudio en la carrera: presencial y en línea; ambos grupos tomaron el mismo curso. Finalmente, se realizó un seguimiento de los participantes y se identificaron los casos que lo concluyeron y aquellos que no para comparar las variables de interés que se habían medido y determinar si existen diferencias en estas a partir de quien finalizó o no el curso.

RESULTADOS

Del grupo de participantes provenientes de la modalidad presencial 25 son mujeres y 15 son hombres, de entre 18 y 39 años, con una media de edad de 22 años, 39 solteros y sólo una persona casada; en este grupo 14 participantes terminaron el curso y el resto (26) desertó. En el grupo de estudiantes provenientes de la modalidad en línea 35 son mujeres y 5 varones, de entre 22 y 56 años, con una media de edad de 38 años, 13 solteros, 20 casados y 7 viviendo en unión libre. En este grupo terminaron el curso 12 participantes el resto (28) no lo concluyó.

Se compararon los puntajes de autoeficacia, autorregulación y motivación de los participantes de ambos grupos, encontrándose diferencias en el total de autoeficacia y regulación, así como en cuatro subescalas de este instrumento referentes a la autorregulación. No así en el instrumento de motivación ni en las subescalas de autoeficacia. Los resultados pueden verse en las tablas 1 y 2.

Seguidamente, en los datos generales se preguntó sobre el programa educativo que cursan y fue el de Administración el de mayor porcentaje (70%), seguido por el de Administración Turística (19%) y Sistemas Computacionales (10%).

La población mayormente encuestada fue situada en el puerto de Veracruz, con un 78.5% y Xalapa representó un 21.5%.

Tabla 1

Comparación de las puntuaciones obtenidas en la escala de autoeficacia y regulación

Variables	Presencial		En línea		t de Student	Sig.
	Media	DE	Media	DE		
Total Autoeficacia y Autorregulación	25.33	3.01	27.12	3.04	-2.627	.010
Factor 1 autoeficacia expectativas de autoeficacia	25.85	3.08	26.47	3.10	-.903	.369
Factor 2 autoeficacia expectativas de resultados	13.51	1.57	13.85	1.56	-.957	.342
Factor 3 autorregulación Conciencia metacognitiva activa	23.70	3.61	25.60	3.60	-2.352	.021
Factor 4 autorregulación Conciencia control y verificación	29.70	3.53	31.90	2.76	-3.099	.003
Factor 5 autorregulación Esfuerzo diario en la realización de las tareas	15.17	2.50	17.30	2.19	-4.037	.000
Factor 6 autorregulación Procesamiento activo de la información.	11.62	1.99	12.62	1.89	-2.301	.024

Fuente:: Elaboración propia (2017).

Tabla 2

Comparación de las puntuaciones obtenidas en la escala de motivación de dos grupos de estudiantes

Variables	Presencial		En línea		t de Student	Sig.
	Media	DE	Media	DE		
Total Motivación	27.70	3.19	27.70	2.94	.000	1.00
Factor 1 Motivación Metas Vitales	114.80	16.42	115.27	17.30	-.126	.900
Factor 2 Motivación Actitudes ante el aprendizaje	75.82	9.75	71.80	10.03	1.819	.073
Factor 3 Motivación Motivos personales	118.47	15.32	114.40	13.04	1.281	.204
Factor 4 Motivación Condiciones e Implificación en el estudio	66.07	10.71	69.32	8.65	-1.492	.140
Factor 5 Motivación Estrategias de aprendizaje	58.25	9.57	60.47	8.23	-1.114	.269

Fuente:: Elaboración propia (2017).

El grupo de estudiantes provenientes de la modalidad en línea presenta medias más altas en las subescalas de autorregulación que tienen que ver con tener mayor conciencia metacognitiva activa, más percepción de control y verificación, se perciben más efectivos para realizar esfuerzos cotidianos en la realización de tareas y tienen un mejor procesamiento activo de la información, en comparación con los estudiantes que provienen de una modalidad presencial. Al mismo tiempo se encuentra que los puntajes de las escalas de autoeficacia son bajos en el caso de la expectativa de resultados y moderados en la expectativa de desempeño en el curso. En el caso de la motivación no se encuentran diferencias estadísticamente significativas, lo cual indica que ambos grupos tuvieron la misma motivación por estudiar el curso.

Una vez que el curso terminó, se averiguó cuantos participantes provenientes de cada modalidad terminaron con la finalidad de comparar los datos obtenidos al inicio de la investigación e identificar si existían diferencias entre ambos grupos. De los 80 participantes sólo 26 terminaron, 14 presenciales y 12 de la modalidad a distancia. Se compararon las medias de la autoeficacia y motivación de los estudiantes que, si terminaron respecto de los que no lo hicieron, con la finalidad de verificar si existen diferencias en las variables evaluadas. En los resultados expuestos en las tablas 3 y 4 se observa que no existen diferencias significativas; de tal manera que no existe alguna característica de autorregulación, autoeficacia o motivación que distingua a los que concluyen con éxito el curso.

Tabla 3

Comparación de las puntuaciones obtenidas en la Escala de Autoeficacia y regulación

Variables	Finalizó		No finalizó		t de Student	Sig.
	Media	DE	Media	DE		
Total Autoeficacia y Autorregulación	26.20	3.48	26.25	3.00	-.077	.938
Factor 1 autoeficacia expectativas de autoeficacia	25.69	3.12	26.38	3.08	-.943	.631
Factor 2 autoeficacia expectativas de resultados	13.56	1.55	13.74	1.58	-.475	.636

Factor 3 autorregulación Conciencia metacognitiva activa	24.30	4.04	24.81	3.57	-.569	.571
Factor 4 autorregulación Conciencia control y verificación	30.34	4.26	31.01	2.81	-.841	.403
Factor 5 autorregulación Esfuerzo diario en la realización de las tareas	16.23	2.95	16.24	2.39	-.016	.987
Factor 6 autorregulación Procesamiento activo de la información	12.23	2.28	12.07	1.86	.327	.745

Fuente:: Elaboración propia (2017).

Tabla 4

Comparación de las puntuaciones obtenidas en la Escala de Motivación por finalización del curso

Variables	Finalizó		No finalizó		t de Student	Sig.
	Media	DE	Media	DE		
Total Motivación	27.46	3.32	27.81	2.94	-.482	.631
Factor 1 Motivación Metas Vitales	110.34	16.28	117.29	16.67	-1.759	.082
Factor 2 Motivación Actitudes ante el aprendizaje	71.84	8.69	74.75	10.56	-1.219	.226
Factor 3 Motivación Motivos personales	113.92	16.22	117.64	13.24	-1.904	.277
Factor 4 Motivación Condiciones e Implicación en el estudio	68.57	9.75	67.27	9.90	.522	.583
Factor 5 Motivación Estrategias de aprendizaje	59.53	7.80	59.27	9.51	.121	.904

Fuente:: Elaboración propia (2017).

De acuerdo a los resultados obtenidos, los participantes del curso que finalizaron, al igual que los que desertaron, tienen un nivel de autoeficacia moderado en cuanto a las expectativas de desempeño, por debajo de la media en las expectativas de sus resultados; respecto a las estrategias de autorregulación de conciencia metacognitiva, con-

ciencia de control de las acciones de aprendizaje, el esfuerzo diario y el procesamiento activo de la información, las medias indican que se cuenta de forma moderada con dichas características. Finalmente, en el caso de la motivación aún cuando las medias son mayores en la subescala metas vitales para quien no finaliza, la prueba estadística refiere que no son estadísticamente significativos los resultados.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En concordancia al objetivo planteado se compararon dos grupos de estudiantes provenientes de dos modalidades de aprendizaje, a distancia y presencial, bajo el argumento de que al estudiar en un curso en línea autogestivo, los estudiantes de cada modalidad pueden diferir en la autorregulación, autoeficacia y la motivación que son los factores fundamentales para finalizar con éxito un curso académico en línea. Los resultados indican que la modalidad de la cual provienen da mejores indicadores de diferencias que si terminan o no el curso.

Los análisis estadísticos evidencian que existen diferencias, que justo los estudiantes que provienen del sistema a distancia obtienen mayores puntajes en escalas de autorregulación que es una de las características requeridas en dicha modalidad; es así que los estudiantes tienen mayor conciencia metacognitiva, identifican qué y cómo deben estudiar, asimismo controlan sus estrategias de estudio y verifican si éstas les permiten obtener los resultados esperados, posteriormente se esfuerzan por cumplir los trabajos y tareas de clase diariamente, que en el caso de los cursos autogestivos esto tiene que ver con ser constantes en la realización de las actividades y evaluaciones en cada uno de los temas del curso. Estos resultados son acordes a lo que Wang, Shannon & Ross (2013) explicaron a través de un modelo de ecuaciones estructurales, con lo cual afirman que los estudiantes con experiencias previas de cursos en línea tienden a presentar más estrategias de aprendizaje efectivo y autorregulación.

Por otra parte, los indicadores de autoeficacia no resultaron con diferencias significativas, de tal manera que en ambos grupos de estudiantes la autoeficacia en las expectativas de aprendizaje están por encima de la media teórica, no así en las expectativas sobre los resultados donde los resultados en ambos grupos está por debajo de ella, lo cual indica que tuvieron expectativas moderadas sobre su desempeño en este curso, pero bajas en cuanto a obtener buenos resultados; esto puede estar relacionado con la temática del curso, ya que algunos de ellos perciben el tema de construcción de instrumentos como un tópico difícil, según referencias verbales por comprobar.

En el caso de la motivación no se identificaron diferencias significativas, de tal forma que ambos grupos de estudiantes se percibieron interesados en el tema del curso, porque concuerda con sus metas académicas, y sus motivos personales; sin embargo, esta motivación no fue determinante para finalizar el curso, es así que la motivación no es un factor diferencial entre estos dos grupos de estudiantes; al respecto, Broadbent & Poon (2015) mencionan que la motivación debe estudiarse más a fondo, ya que puede no ser un diferenciador o predictor, sino un mediador entre la autoeficacia y el éxito académico.

Al realizar el seguimiento de los participantes del curso que terminaron exitosamente no se identificaron diferencias, lo cual indica que poseer autorregulación, autoeficacia y motivación no distinguen a los estudiantes perseverantes que finalizan, esto no coincide con algunos estudios en los que se afirma que la autorregulación es un factor fundamental para el éxito académico. Cabe resaltar que los estudiantes que provienen del sistema a distancia, tienen más experiencia con el uso de sistemas autogestivos de aprendizaje y por lo tanto han desarrollado más sus habilidades de autorregulación; por ende, tienen más oportunidades de tener éxito en este tipo de cursos donde se tiene la posibilidad de gestionar su propio aprendizaje, avance y tiempo.

Para seguir la línea de investigación será necesario realizar estudios correlacionales, con los que se pueda identificar si las estrategias de autorregula-

ción son capaces de predecir el éxito en los cursos en línea autogestivos, verificar también el rol mediador de la motivación y de la autoeficacia.

AGRADECIMIENTO

Trabajo realizado con el apoyo del Programa UNAM DGAPA-PAPIME PE300917 Diseño de un curso en línea” Construcción de instrumentos en psicología II”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrami, P., Bernard, R., Bures, E., Borokhovski, E. & Tamim, R. (2011). Interaction in distance education and online learning: Using evidence and theory to improve practice. *Journal of Computing in Higher Education*, 23(2-3), 82-103. Recuperado de: <https://doi.org/10.1007/s12528-011-9043-x>
- Aquino, M. (2015). Relación entre autoeficacia, autorregulación y rendimiento académico de los estudiantes de primer ingreso, de la licenciatura en nutrición del campus central de la Universidad Rafael Landívar en el curso de estrategias de razonamiento (CFI) (Tesis de Maestría). Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- Azevedo, R. (2014). Issues in dealing with sequential and temporal characteristics of self-and socially-regulated learning. *Metacognition and Learning*, 9(2), 217-228. Recuperado de: <https://doi.org/10.1007/s11409-014-9123-1>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148. Recuperado de: https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Berridi, R. y Martínez, G. (2017). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje. *Perfiles educativos*, 39(156), 89-102.
- Boza, C. y Méndez, G. (2013). Aprendizaje motivado en alumnos universitarios: validación y resultados generales de una escala. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 331-347. Recuperado de: <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.163581>
- Broadbent, J. & Poon, W. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1-13. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>
- Cheng, G. & Chau, J. (2013). Exploring the relationship between students' self-regulated learning ability and their ePortfolio achievement. *The Internet and Higher Education*, 17, 9-15. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.09.005>
- Chiecher, A., Paoloni, P. y Ficco, C. (2015). Ingreso a la Universidad en modalidad a distancia. El papel de aspectos motivacionales y cognitivos en la configuración de logros académicos. *Revista de Educación a Distancia* (43).
- Dunn, K. (2014). Why wait? The influence of academic self-regulation, intrinsic motivation, and statistics anxiety on procrastination in online statistics. *Innovative Higher Education*, 39(1), 33-44. Recuperado de: <https://doi.org/10.1007/s10755-013-9256-1>
- Garello, M. y Rinaudo, M. (2012). Características de las tareas académicas que favorecen aprendizaje autorregulado y cognición distribuida en estudiantes universitarios. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 415-440.
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, L. (2015). *Metodología de la Investigación*. (Sexta Edición). México: Mc Graw-Hill.
- Hood, N., Littlejohn, A. & Milligan, C. (2015). Context Counts: How learners' contexts influence learning in a MOOC. *Computers & Education*, 91, 83-91. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.10.019>
- Komarraju, M. & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, 25, 67-72. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.01.005>
- Lee, W., Lee, M. & Bong, M. (2014). Testing interest and self-efficacy as predictors of academic self-regulation and achievement. *Contemporary Educational Psychology* (39). Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.02.002>
- Lee, Y., Choi, J. & Kim, T. (2013). Discriminating factors between completers of and dropouts from online learning courses. *British Journal of Educational Technology*, 44(2), 328-337. Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01306.x>
- Liyanagunawardena, T., Parslow, P., & Williams, S. (2014). Dropout: MOOC participants' perspective. Documento presentado en European MOOC's Stakeholders Summit, 2014, Switzerland.
- Littlejohn, A., Hood, N., Milligan, C. & Mustain, P. (2016). Learning in MOOCs: Motivations and self-regulated learning in MOOCs. *The Internet and Higher Education*, 29, 40-48. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.12.003>
- Martínez, P. y Meza, C. (2013). Estudio Comparativo: Estrategias de Aprendizaje, Habilidades de Autorregulación, Metacognitivas y Percepción de Autoeficacia de Alumnos de la Licenciatura en Psicología Presencial y SUAyED de la FES-Iztacala. *Revista en Ciencias Sociales y Humanidades Apoyadas por Tecnologías*, 2(1).
- Mega, C., Ronconi, L. & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal*

of Educational Psychology, 106 (1), 121. Recuperado de: <https://doi.org/10.1037/a0033546>

Pintrich, P. & Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos*. Madrid: Pearson.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. *Handbook of self-regulation*, 451, 451-502. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>

Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of educational Psychology*, 95(4), 667. Recuperado de: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational psychology review*, 16(4), 385-407. Recuperado de: <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>

Richardson, M., Abraham, C. & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological bulletin*, 138(2), 353. Recuperado de: <https://doi.org/10.1037/a0026838>

Wang, C., Shannon, D. & Ross, M. (2013). Students' characteristics, self-regulated learning, technology self-efficacy, and course outcomes in online learning. *Distance Education*, 34(3), 302-323. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/01587919.2013.835779>

Zimmerman, B. & Schunk, D. (2011). Self-regulated learning and performance: An introduction and an overview. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 1-12). New York, NY: Routledge.