

Fecha recibido: 27 de junio de 2018 · Fecha aprobado: 3 de septiembre de 2018

LAS TIC COMO MEDIACIÓN PEDAGÓGICA Y SU RELACIÓN CON LA AUTOEFICACIA EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Katherine García Marulanda

Licenciada en Educación Básica con énfasis en inglés, Universidad de Manizales. Profesora Colegio Santa Inés, Manizales, Colombia. katherinegarciamarulanda@gmail.com

Óscar Mauricio Monroy Ramírez

Licenciado en Lenguas Modernas, Universidad del Quindío. Instructor de inglés del SENA, seccional Medellín, Colombia. ommonroy@misena.edu.co

Bibiana Marcela Castaño Londoño

Licenciada en Lenguas Modernas, Universidad de Caldas. Instructor de inglés del SENA, seccional Medellín, Colombia. bibianamc26@outlook.com

Hedilberto Granados López

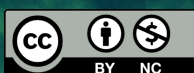
Profesional en Filosofía, Universidad de Caldas. Magíster en Educación, Universidad Católica de Manizales. Docente Maestría en Educación, Universidad Católica de Manizales, Manizales, Colombia. egranados@ucm.edu.co

Origen del artículo

Artículo derivado del proyecto de investigación "Las TIC como mediación pedagógica y su relación con la autoeficacia en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera", realizado entre los años 2015 y 2017.

Cómo citar este artículo

García-Marulanda, K., Monroy-Ramírez, O., Castaño-Londoño, B. y Granados-López, H. (2018). Las TIC como mediación pedagógica y su relación con la autoeficacia en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Revista de Investigaciones UCM*, 18(32), 60-68.



Revista de Investigaciones UCM · ISSN: 0121-067X (Impreso) ISSN: 2539-5122 (En línea)
· OCDE: 5C01 · DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v18i32.113>



LAS TIC COMO MEDIACIÓN PEDAGÓGICA Y SU RELACIÓN CON LA AUTOEFICACIA EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Objetivo: indagar si el uso de las TIC como mediación pedagógica podría considerarse como un factor asociado a la autoeficacia para el aprendizaje y los procesos de autorregulación metacognitiva en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en dos grupos de estudiantes de modalidad presencial virtual y virtual del Instituto para el Servicio del Aprendizaje (SENA). **Metodología:** se siguió un enfoque cuantitativo en el que se contó con la participación voluntaria de (N=378) estudiantes del SENA de las modalidades presencial virtual y virtual. **Resultados:** los resultados mostraron que no existen diferencias entre las modalidades en relación a la valoración de la tarea. Sin embargo, para las creencias de autoeficacia, se observaron diferencias entre modalidades, en las que la presencia de creencias de autoeficacia positiva fue más fuerte para la modalidad virtual. Así mismo, se encontraron relaciones entre las creencias de autoeficacia y los procesos de autorregulación del aprendizaje, observando que las creencias de autoeficacia operan como predictoras de los procesos de autorregulación. **Conclusión:** las creencias de autoeficacia fomentan el desarrollo de actividades y competencias a la vez que ejercen una influencia importante en los niveles de realización o logro de metas. Mientras que los niveles más bajos incitan la evasión de actividades o ambientes complejos y obstaculizan el desarrollo de capacidades.

Palabras clave: TIC, mediación pedagógica, autoeficacia, estrategias de orden metacognitivo.

THE USE OF ICTS AS A PEDAGOGICAL APPROACH AND THEIR RELATIONSHIP WITH SELF-EFFICACY ON THE ENGLISH LANGUAGE LEARNING PROCESS

Objective: to inquire if the use of ICTS as a pedagogical approach could be considered as a factor associated to the self-efficacy and to the processes of metacognitive regulation in the English language learning, in

two groups of students of on-site and online education programs from the Instituto para el Servicio del Aprendizaje (SENA). **Methodology:** quantitative approach in which 378 volunteer students from SENA in the on-site and online education programs were participants. **Results:** the results showed that there are not differences between the two types of education regarding the assessment of this task. Nevertheless, concerning the self-efficacy beliefs, certain differences were observed between both types of education, in which the presence of positive self-efficacy was stronger in the on-line education program. Similarly, relationships between the self-efficacy beliefs and the learning self-regulation processes were found, observing that the self-efficacy beliefs operate as predictors of the self-regulation process. **Conclusion:** the self-efficacy beliefs foster the development of activities and competences along with the influence they exert at the different levels of goal achievement. While the lowest levels promote the avoidance of activities or complex environments that become an obstacle in the development of capacities.

Key words: ICTS, pedagogical approach, self-efficacy, metacognitive order strategies.

Introducción

Actualmente resulta difícil pensar la sociedad y la educación sin la presencia de las TIC. De ahí que autores como Moreno (1998) afirmen que, las TIC propician nuevas formas de aprender que se distancian de los enfoques tradicionales y permiten ampliar y enriquecer las posibilidades de aprendizaje, las formas en que se hace el uso de los recursos y el mejoramiento en la implementación de las estrategias de aprendizaje tanto de orden cognitivo como metacognitivo.

Desde esta perspectiva las TIC como instrumentos de y para el aprendizaje, pueden de manera potencial, impactar favorablemente los retos que presenta la sociedad actual, la cual exige un tipo de mentalidad acorde con las condiciones bajo las cuales se generan los conocimientos y especialmente, en cómo se dan éstos desde la administración y manejo estratégico de información para su mejor aprovechamiento.

En consecuencia, al usar las TIC como recurso pedagógico y de mediación para aprendizaje en el contexto educativo, el docente deja de ser transmisor de conocimientos y se convierte en el orientador del proceso de aprendizaje de los estudiantes (García, 2005). El profesor adquiere una importancia fundamental como administrador de materiales y medios, y como promotor de estrategias mediadas por las TIC; así crea un ambiente de aprendizaje diferente, atractivo y eficiente. Por otra parte, el alumno pasa de recibir

información y contenidos a dirigir y reconstruir su propio proceso de aprendizaje, apoyándose en el profesor y en el uso intencionado y dirigido de las TIC para alcanzar los objetivos propuestos.

El primer informe del Foro de la Sociedad de la Información (1996) llevado a cabo en Bruselas, Luxemburgo menciona que la nueva sociedad inmersa en las TIC se ha configurado como la sociedad del aprendizaje permanente, lo que implica que las nuevas tecnologías de la información permiten el surgimiento de entornos de enseñanza y aprendizaje innovadores y modernos constituyéndose en nuevos ambientes o escenarios de aprendizaje (Foro de la Sociedad de la Información, 1996, p. 7).

Diversas investigaciones han abordado el uso pedagógico y el impacto de las TIC como recursos educativos y estrategia de aprendizaje para el estudiantado como lo mencionan Jaimes y Jaimes:

En este nuevo siglo se ha evidenciado una revolución tecnológica que ha llevado a la nueva generación a hablar del comienzo de una era digital de la comunicación y de la información, es decir, de una época en la que la telemática y la informática muestran cambios en los patrones tradicionales de todas las actividades humanas, sin desconocer el ámbito educativo. (2014, p. 2)

La sociedad se está enfrentando a nuevos retos ligados a las tecnologías de la información y la comunicación, tomando una influencia

significativa en el campo educativo a tres niveles: la administración de recursos, la autoeficacia y las estrategias que acompañan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos aspectos primordiales en el uso pedagógico de las TIC dentro del contexto educativo suponen nuevas herramientas, soportes y canales para el tratamiento y acceso a la información y contenidos curriculares que conducen a un nuevo devenir educativo que permite al estudiante crear y recrear su conocimiento a partir de la interacción con este y concebir nuevas formas de aprendizaje.

Diversos investigadores han estudiado el impacto de las TIC en el contexto educativo y especialmente en la enseñanza de una lengua extranjera; se han cuestionado por sus beneficios y ventajas y han suscitado estrategias para el uso de estas herramientas educativas desde un enfoque educativo. Esto ha permitido que su uso se haya difundido como práctica y mediación pedagógica, lo cual ha terminado impactando de manera favorable en la implementación de estrategias de orden metacognitivo (estrategias de aprendizaje y autorregulación).

Atendiendo a lo anterior, el presente trabajo da a conocer los resultados de un estudio que tuvo por objetivo, indagar si el uso de las TIC como mediación pedagógica puede ser un factor asociado a la autoeficacia del aprendizaje y los procesos de autorregulación metacognitiva en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en dos grupos de estudiantes de modalidad presencial virtual y virtual del SENA.

Material y métodos

La investigación siguió un enfoque cuantitativo, con diseño transeccional descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) de alcance diferencial

por el tipo de estadística implementada para el análisis.

Muestra

El estudio contó con una muestra de (N=378) estudiantes del SENA de las modalidades presencial virtual y virtual, con una edad promedio para el caso de los hombres de (M=27,7) con desviación estándar de (SD=9,55) y para el caso de las mujeres una media de (M=24,5) y una desviación de (SD=7,91)

Instrumento

Se implementó el Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (MSLQ), adaptado al español por Ramírez, Canto, Bueno y Echazarreta (2013). La captura de información se hizo a partir de una escala tipo Likert con un continuo de siete puntos, en el que 1 significa “nada cierto en mí” y 7, “totalmente cierto en mí” así mismo, en la aplicación del instrumento se incluyó un apartado para el registro de datos demográficos.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de las pruebas de hipótesis establecidas para hallar diferencias entre las diferentes variables.

La primera hipótesis a confirmar fue:

H₀: la valoración de la tarea y las creencias de autoeficacia *no* difieren en relación a la modalidad de estudio virtual y presencial virtual.

H₁: la valoración de la tarea y las creencias de autoeficacia difieren en relación a la modalidad de estudio virtual y presencial virtual.

Figura 1: prueba de hipótesis (valoración de la tarea y autoeficacia para el aprendizaje con modalidad de estudio)

Modalidad	Virtualidad (n=92)		Presencial+ Virtual (n=286)		Total(N=378)		U de Mann-Whitney	Sig. asintót. (bilateral)
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.		
Valoración de la Tarea	6,42	0,75	6,35	0,79	6,37	0,78	12.107,00	0,242
Autoeficacia en el Aprendizaje	6,16	0,76	5,83	0,79	5,91	0,79	9.671,00	0,000**

De acuerdo a los resultados obtenidos en la prueba de hipótesis, se puede observar que sí bien no existen diferencias entre las modalidades para la variable valoración de la tarea ($P_v=0,242$), sí se observan diferencias entre las creencias de autoeficacia para el aprendizaje entre las dos modalidades de acuerdo al valor de significancia asintótico obtenido, ($P_v=0,000$).

Si bien, no es posible advertir el grado de diferencia, se puede plantear, que la modalidad de aprendizaje virtual tiende a desarrollar creencias de autoeficacia más elevados que los de la modalidad presencial virtual, pues estos últimos tienden a tener una dependencia mayor del contexto y del docente tutor, lo que implica una menor presencia de creencias de autoeficacia para el trabajo. Estos resultados permiten pensar

que la modalidad virtual genera un desafío adicional en los estudiantes ya que, de acuerdo con Bandura (1977) los estudiantes con un nivel alto de autoeficacia, tienden a generar mayores esfuerzos en la realización de tareas específicas y más perseverancia ante situaciones difíciles. Por lo tanto, los estudiantes más autónomos y eficientes participan con mayor frecuencia, esfuerzo y pertinencia en el cumplimiento de las actividades académicas que los que tienen un nivel de autoeficacia bajo (Bandura, 1997; Schunk, 2008; Perry, 2002; Bornas, 1994). En efecto, la autoeficacia resulta ser una característica propia del sujeto que aprende en la era digital, ya que para el caso particular de los estudiantes de virtualidad, estos necesitan un mayor esfuerzo, disciplina y afianzamiento para llevar a cabo sus tareas de aprendizaje.

Figura 2: prueba de hipótesis (ítems autorregulación metacognitiva con modalidad de estudio)

Auto Regulación Metacognitiva	Virtualidad		Presencial +Virtual		Total		U de Mann-Whitney	Sig. asintótica. (bilateral)
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.		
P33.Durante la clase, a menudo pierdo aspectos importantes porque estoy pensando en otras cosas. (-)	3,68	2,12	3,43	2,02	3,49	2,05	12.289,5	0,335
P36.Cuando estudio para este curso, me hago preguntas para ayudarme a enfocar mi lectura.	5,80	1,31	5,45	1,34	5,54	1,34	11.002,0	0,015*
P41.Cuando estoy haciendo una lectura, y me "pierdo" al leer vuelvo para atrás e intento aclararlo.	6,32	1,17	6,15	1,20	6,19	1,20	11.656,5	0,069
P44.Si las lecturas del curso son difíciles de entender, cambio mi manera de leerlos.	5,52	1,52	5,03	1,51	5,15	1,52	10.408,0	0,002**
P54.Antes de estudiar un material nuevo para el curso, lo leo de manera rápida para ver cómo está organizado.	5,36	1,63	4,94	1,66	5,04	1,66	11.044,0	0,018*
P55.Mientras estudio para esta clase, me hago preguntas para asegurarme que entiendo el material que he leído.	5,65	1,44	5,33	1,46	5,41	1,46	11.220,0	0,041*
P56.Trato de cambiar mi manera de estudiar para encajar mejor con la asignatura y la manera de enseñarla del profesor.	5,45	1,46	5,06	1,55	5,15	1,54	11.303,5	0,038*
P57.Muchas veces me doy cuenta que he estado leyendo para esta clase, pero no sé de qué fue la lectura. (-)	3,26	1,91	3,42	1,96	3,38	1,95	12.556,0	0,504
P61.Cuando estudio un material, intento pensar en lo que tengo que aprender de él, antes de ponerme a leerlo.	4,65	1,92	4,63	1,75	4,63	1,79	12.825,0	0,712
P76.Cuando estudio para este curso trato de identificar que conceptos no entiendo bien.	5,96	1,12	5,88	1,20	5,90	1,18	12.776,5	0,662
P78.Cuando estudio para esta clase, establezco mis propias metas para dirigir mis actividades en cada período de estudio.	5,55	1,42	5,28	1,42	5,34	1,42	11.591,0	0,078

De acuerdo con los resultados obtenidos en la primera prueba de hipótesis con la que se buscó hallar diferencias en las creencias de autoeficacia en las modalidades presencial virtual y virtual, se buscó a partir de una segunda prueba de hipótesis, indagar por las diferencias en relación a la autorregulación metacognitiva en ambas modalidades. Esto, dado que la presencia de las creencias de autoeficacia por lo general se encuentra asociadas a procesos de autorregulación (Pintrich, 2000).

En tal sentido, la segunda hipótesis se planteó como sigue:

H₀: Los componentes de la autorregulación metacognitiva *no* difieren en relación a la modalidad de estudio virtual y presencial virtual.

H₁: Los componentes de la autorregulación metacognitiva difieren en relación a la modalidad de estudio virtual y presencial virtual.

En los resultados obtenidos en la prueba de hipótesis se observó que de los once componentes que conforman el constructo de autorregulación metacognitiva, seis resultan iguales para los dos tipos de modalidad de aprendizaje. En tal sentido, y haciendo un análisis más profundo, se pudo plantear que no existen diferencias en la manera cómo los estudiantes de las modalidades virtual y presencial virtual generan sus procesos de autorregulación en relación al modo como mantienen su atención en la ejecución o realización de una determinada tarea de aprendizaje. Esto se pudo observar en los resultados obtenidos en los ítems 33 (Pv= 0,335), 41 (Pv= 0,069), 57 (Pv= 0,504), 61 (Pv= 0,712), 76 (Pv= 0,662) y 78 (Pv= 0,078), relacionados con procesos atencionales en la ejecución de tareas de aprendizaje.

Sin embargo, se encontraron diferencias entre las modalidades presencial virtual y virtual en relación a los ítems 36 (Pv= 0,015), 44 (Pv= 0,002), 54 (Pv= 0,018), 55 (Pv= 0,041) y 56 (Pv= 0,038), los cuales tienden a tener una relación más directa con las creencias de autoeficacia.

Una mirada en detalle a los enunciados de los ítems donde se encontraron diferencias, permite constatar que la modalidad virtual tiende a desarrollar estrategias de planificación y control

de su proceso de aprendizaje más altas que los estudiantes de modalidad presencial virtual. Esta diferencia encontrada entre modalidades permite advertir, que si bien en ambas modalidades existe una regulación del aprendizaje sobre todo en lo relativo a la dimensión atencional de los procesos de aprendizaje, en el caso de aspectos relacionados con la auto reflexión, control, planificación y regulación de la conducta de aprendizaje, parecería que existen diferencias, lo que podría explicarse desde la dimensión de autonomía que deben tener los estudiantes de la modalidad virtual para poder llevar a cabo sus tareas de aprendizaje.

Según Torres (2003) el aprendizaje autónomo es un proceso en que se diagnostican necesidades, metas de aprendizaje, recursos humanos, materiales y estrategias, y se diseñan las formas de evaluación adecuadas.

El aprendizaje autónomo derivado de los procesos autorregulados al llevar a cabo una determinada tarea, permite, como lo plantea Zimmerman (2001, 2002) que los estudiantes participen de manera más activa y con un mayor grado de responsabilidad desde un punto de vista metacognitivo, motivacional y comportamental. Así mismo, se puede advertir por parte de los estudiantes la planificación de estrategias que ayudan a entender, transformar, elaborar y organizar la información. De esta manera y en relación a lo que se buscó con la investigación cuyos resultados se reportan acá, los estudiantes de modalidad virtual parece que hacen uso de recursos adicionales para entender el material y aprender de él, mientras los estudiantes de la modalidad presencial virtual parecerían más dependientes de lo que el docente tutor o la plataforma de aprendizaje les permite obtener para su aprendizaje.

Siguiendo a Weinstein, Husman y Dierking (2000); Winne (1995); y Zimmerman (1998, 2000, 2001, 2002), podría plantearse finalmente, que los estudiantes autorregulados cuentan con creencias motivacionales y con emociones adaptativas que se caracterizan por: el sentido de autoeficacia académica, la incorporación de metas de aprendizaje, y el desarrollo de emociones positivas en el desarrollo de tareas, tales como el gozo, la satisfacción y el entusiasmo. Es conveniente mencionar que el estudiante debe adaptarse a la forma como está presentada la plataforma virtual,

por ende, debe realizar un reconocimiento de la misma.

Discusión

Según los resultados se pueden establecer relaciones con otros estudios en los cuales se evidenció el uso pedagógico de las TIC aplicadas a diferentes ramas del conocimiento y contexto educativos. Es así como los resultados obtenidos son contrastados con la investigación de Fernández (2006) que tuvo por objetivo reducir el tiempo de enseñanza aprendizaje de tipo presencial y aumentar el tiempo de estudio independiente por parte de los alumnos; en la investigación se concluyó, que hay actividades en las que la tecnología será el mejor recurso y habrá otras en las que la clase presencial puede resultar como la opción más adecuada pues propicia el diálogo académico entre profesores y estudiantes.

Así mismo, en el estudio de Ferreiro y De Napoli (2007) se corroboran los aspectos conceptuales de las prácticas propias de la escuela y lo que aportan como novedad los ambientes de aprendizaje mediados por TIC en la organización de los procesos de formación que requieren las nuevas generaciones. Entre los resultados se encontró, que los nuevos ambientes de aprendizaje son maneras de organización de los procesos de enseñanza presencial y a distancia, y a la vez constituyen nuevas estructuras organizacionales que se centran en los estudiantes en quienes propicia el autoaprendizaje, la construcción social del conocimiento, el pensamiento analítico y reflexivo, y la creatividad; todo por medio del trabajo en equipo como complemento al individual.

Resultados similares encontró Santoveña, (2011) quien en su investigación demostró que el uso de las TIC promueve la calidad de formación en los cursos virtuales y se convierte en una excelente herramienta para los profesores que buscaban realizar procesos de cualificación académica. El autor define que las variables más significativas del proceso en la red de aprendizaje son: atender al alumnado de forma personalizada; diseñar herramientas de comunicación pensadas en la disciplina de los usuarios; ofrecer temas diversos para la discusión; coordinar y dirigir actividades de manera responsable y eficaz; y ofrecer una interacción rápida y fluida.

En este mismo sentido Chaves y Rojas (2015) mencionan que las estrategias innovadoras para enseñar Inglés con el apoyo de las diversas herramientas virtuales que permiten las TIC promueven diferentes estilos de aprendizaje, desarrollo de inteligencias múltiples, atención a las necesidades propias de cada individuo. Con lo cual es posible: mejorar el rendimiento académico; construir y reconstruir conocimiento; compartir experiencias; reforzar destrezas comunicativas; y encausar el pensamiento crítico.

En general y de acuerdo al comparativo realizado con otras investigaciones, a pesar de que la presente investigación por su misma naturaleza tenga resultados y conclusiones específicas de un contexto en particular, se puede estimar que el uso de las TIC como mediación pedagógica es un factor relevante y de gran significancia en las creencias de autoeficacia y procesos de autogestión y autorregulación para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en los estudiantes del SENA.

Conclusiones

De acuerdo con los resultados obtenidos en las pruebas de hipótesis, se pudo estimar que ambas modalidades (virtual y presencial virtual) presentan una valoración de la tarea por igual, es decir para ambos casos la tarea es un componente del aprendizaje que se ejecuta sin importar su método de estudio. Sin embargo, el aspecto que pregunta por la autoeficacia del aprendizaje refleja una diferencia entre ambas modalidades; en este aspecto la modalidad virtual presenta un nivel alto de autoeficacia por encima de la modalidad presencial virtual.

En términos generales se puede afirmar que existen relaciones entre las creencias positivas de autoeficacia y los procesos de autorregulación. De manera que las creencias positivas de autoeficacia facilitan el desarrollo de actividades y el fortalecimiento de las competencias, e influyen en el alcance de las metas personales. Mientras en los niveles más bajos incitan la evasión de actividades o ambientes complejos y obstaculizan el desarrollo de capacidades.

Según lo anterior, los estudiantes de la modalidad presencial virtual generan una dependencia hacia

la figura del profesor originando un proceso de orientación de indicador de logro, es decir, el estudiante se dedica a cumplir con los deberes que el profesor propone sin ir más allá del propio interés que esto genere, mientras que para el caso de la modalidad virtual el estudiante tiende a generar un proceso de autorregulación metacognitiva y autogestión de la administración del tiempo y del ambiente que influyen positivamente en su proceso de aprendizaje. Como lo afirma Bandura (2006) quienes cuentan con iniciativa y capacidades de organización, regulación y reflexión, se encuentran mediadas por la influencia de la autoeficacia que a su vez recibe influencia de las acciones y condiciones del entorno. Esto es, la autoeficacia contribuye a modificar la percepción personal frente a las situaciones académicas y constituye un instrumento de mejora de las estrategias para abordar temas diversos sobre el comportamiento humano.

Referencias

- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1977b). *Social Learning Theory*. NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In Pajares, F. & Urdan, T. (Eds.). *Adolescence and education. Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 1-43). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bornas, X. (1994) *La autonomía personal en la infancia. Estrategias cognitivas y pautas para su desarrollo*. España: Siglo XXI.
- Chaves, O., Chaves, L. y Rojas, D. (2015). La realidad del uso de las TIC y su mediación pedagógica para enriquecer las clases de inglés. *Revista ensayos pedagógicos*, 10(1).
- Fernández, V. (2006). Las TIC en la enseñanza del inglés como Lengua Extranjera (ILE): una herramienta online y una off-line. *Revista latinoamericana de tecnología educativa*, 5(2), 409-416. Recuperado de: <https://relatec.unex.es/article/view/273/257>
- Ferreiro, R. y De Napoli, A. (2007). *Más allá del salón de clases: los nuevos ambientes de aprendizajes*. EEUU: Nova Southeastern University.
- Fombona, J. (2010). Influencia de las TICS audiovisuales en el nuevo perfil del alumnado. *Revista de psicología y educación*, 9(1), 61-83.
- Foro de la Sociedad de la Información (1996). *Redes al servicio de las personas y las colectividades. Cómo sacar el mayor partido de la sociedad de la información en la Unión Europea. Primer informe anual del Foro de la Sociedad de la Información a la Comisión Europea*. Bruselas, Luxemburgo: Foro de la Sociedad de la Información. Documento electrónico. Recuperado de: www.ispo.cec.be/infoforum/pub.html
- García, E. (2005). El abandono en cursos de e-learning: algunos aprendizajes para nuevas propuestas. *Revista iberoamericana de educación*, 44(3), 1-16. Recuperado de: www.rieoei.org/deloslectores/1892Teske.pdf
- Jaimes, C. y Jaimes, M. (2014). *Las TIC como herramientas de enseñanza del inglés en las Instituciones de Educación Básica Primaria de la Región Dos*. Pamplona, Colombia: Universidad de Pamplona. Recuperado de: <https://docplayer.es/16248235-Las-tic-como-herramientas-de-ensenanza-del-ingles-en-las-instituciones-de-educacion-basica-primaria-de-la-region-dos.html>
- Moreno, M. (1998). *Innovación y diversidad en nuevos ambientes de aprendizaje*. México: ULSA.
- Perry, N. (2002). Introduction: Using qualitative methods to enrich understandings of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37(1), 1-3.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In Boekaerts, M., Pintrich, R. & Zeidner, M. (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.

- Pozo, J. y Monereo, C. (2000). Introducción: un currículo para aprender. Profesores, alumnos y contenidos ante el aprendizaje estratégico. En: Pozo, J. y Monereo, C. (Coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI, Santillana.
- Ramírez, M., Canto, J., Bueno, J. y Echazarreta, A. (2013). Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1), 193-214. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/302560174_Validacion_psicométrica_del_Motivated_Strategies_for_Learning_Questionnaire_en_universitarios_mexicanos
- Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Santoveña, S. (2011). Procesos de comunicación a través de entornos virtuales y su incidencia en la formación permanente en red. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8(1), 93-110. Recuperado de:
- Sitzmann, T. y Ely, K. (2011). A meta-analysis of self-regulated learning in work-related training and educational attainment: what we know and where we need to go. *Psychological Bulletin*, 137(3), 421-422.
- Schunk, H. (2008). Metacognition, Self-Regulation, and Self-Regulated Learning: Research Recommendations. *Educational Psychology Review*, (20), 463-467.
- Tapia, A. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: EDEBÉ.
- Torres, J. (2003). *Proyecto docente e investigador. Educación especial*. España: Universidad de Jaén.
- Weinstein, C., Husman, J. y Dierking, D. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. En Boekaerts, M. Pintrich, P. y Zeidner, M. (Eds). *Handbook of self-regulation* (pp. 728-748). San Diego, CA: Academic Press.
- Winne, P. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, (30), 173-187.
- Zimmerman, B. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional model. In Schunk, D. y Zimmerman, B. (Eds). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). New York: Guilford.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En Boekaerts, M., Pintrich P. y Zeidner, M. (Eds). *Handbook of self-regulation* (pp. 451- 502). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. (2001). Achieving academic excellence: A self-regulatory perspective. In Ferrari, M. (Ed). *The pursuit of excellence through education* (pp. 85-110). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming self-regulated learned. An overview. *Theory into Practice*, (41), 64-72.