

CAPÍTULO 62

ANÁLISIS DE LA MOTIVACIÓN DEL USO DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE VIRTUAL EN ESTUDIANTES PRESENCIALES CASO FACULTAD DE INGENIERÍAS

RUBY LORENA CARRILLO BARBOSA, ALFREDO GUZMÁN RINCÓN,
NURIA SEGOVIA GARCÍA, JADER ALEXIS CASTAÑO RICO, Y
LUIS CARLOS CÁRDENAS ORTIZ
Corporación Universitaria Asturias

INTRODUCCIÓN

El surgimiento de nuevas tecnologías que facilitan la mediación del aprendizaje ha permitido la diversificación de las estrategias didácticas al interior de las aulas de clase. En este sentido, el uso del blended learning (en adelante b-learning) – entendido como la combinación del aprendizaje presencial y virtual (Morán, 2012; Tayebinik y Puteh, 2012; Picciano, 2014)- ha cobrado fuerza en los eslabones de los sistemas educativos, en especial, en la Educación Superior. Debido a la naturaleza de dichos sistemas, la incorporación de dicha modalidad se encuentra mediada por una normatividad específica definida por cada país, la cual, va más allá de las intenciones de las instituciones educativas, sino que estas deben asegurar unas condiciones de calidad mínimas para la formación de sus estudiantes. En correspondencia, el Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia [MEN], prevé que las instituciones dentro de su autonomía definan el número de cursos a virtualizar, siempre y cuando, se cumplan los siguientes requisitos: diseño acorde de contenidos curriculares, organización de actividades académicas, personal docente competente, medios educativos para la modalidad virtual e infraestructura y estructura administrativa-académica que responda a las necesidades del programa (Graham, 2006; Castillo, 2013; Decreto 1330 del 2019).

Así, las instituciones han incorporado dentro de sus mallas curriculares ciertas asignaturas en modalidad virtual, en sus programas presenciales. Lo anterior, se debe a las ventajas que supone la implementación de esta modalidad, entre las que se destacan: 1. La aplicación del pensamiento ecléctico y práctico (Bartolomé, 2004); 2. La flexibilidad en tiempos y espacios educativos (Adell y Area, 2009); 3. Acceso a una gran variedad de recursos pedagógicos, ya sean diseñados por el docente que imparte la cátedra o por un tercero, los cuales,

amplían fácilmente el contenido del curso (Adell y Area, 2009); y 4. Una mejor relación costo y eficacia de los recursos (Graham, 2013).

Dada la tendencia de incorporar esta modalidad en las Instituciones de Educación Superior (IES), tanto a nivel internacional como al nivel local, y debido a los beneficios anteriormente descritos, la comunidad académica, se ha interesado por analizar los fenómenos que suceden alrededor de esta. Por lo cual, los estudios se han centrado en tres grandes líneas; la primera, corresponde al análisis comparativo entre el uso de b-learning y las otras modalidades educativas (presencial y virtual), en este sentido, autores como Siemens, Gašević y Dawson (2015), Graham, Henrie, y Gibbons (2014), así como Güzer y Caner (2014), reportan diferencias significativas positivas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta modalidad frente a las otras, además, de aportar a la satisfacción del estudiante; la segunda, se centra en los beneficios de la modalidad, tales como el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación, el modelo de interacción con los alumnos, la mentoría y tutoría académica, la importancia de la retroalimentación, entre otros (Güzer y Caner, 2014); por último, la tercera, refiere al nivel de diseño instruccional de los cursos, apoyo al estudiante, evaluación y rol del docente, etcétera (Siemens et al., 2015). Si bien, existe una amplia documentación de dichas líneas, autores como Siemens et al. (2015) y Salinas, de Benito, Pérez, y Gisbert (2018), sostienen que hace falta seguir explorando los atributos educativos y de la pedagogía del b-learning.

Bajo la anterior premisa, el análisis de aspectos como la motivación debe ser explorada a mayor profundidad, para comprender y fortalecer la investigación relacionada con la modalidad. Dado la contextualización expuesta, el presente capítulo tiene como objetivo analizar el impacto en la motivación de los estudiantes de una facultad de ingeniería ubicada en la ciudad de Bogotá, en el uso de cursos virtuales como apoyo al aula presencial. Para lo cual, el presente se desarrolla en cuatro secciones; la primera, relaciona el marco teórico de la motivación y adelantos del b-learning; la segunda, el enfoque metodológico; la tercera, los resultados del estudio; y la cuarta, las conclusiones.

Motivación en el proceso de enseñanza y aprendizaje en Educación Superior

La motivación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, entendida como las acciones que realiza el estudiante para la consecución de los logros o metas académicas influenciadas desde su contexto, creencias, familia y en general de los actores presentes en su ambiente (Valle, González, Rodríguez, Piñeiro, y Suárez, 1999), es considerada como uno de los factores determinantes al momento de abordar el desarrollo de las actividades dentro o fuera del aula. En este sentido, el perfeccionamiento de este factor por parte del docente logra influenciar de

manera significativa la forma de pensar de los alumnos, y con ello el aprendizaje (Tapia, 1997). Así, autores como Pintrich y Schunk (2006), lo describen no como un factor estandarizado en los educandos, sino que este responde a lo que estos consideran relevante a partir de lo que pretende seguir o impedir.

Bajo este contexto, en la literatura se evidencia tres tipos de motivación; la primera, corresponde a la intrínseca, en la cual el estudiante desea formar parte del ejercicio, puesto que tiene gusto por este; la segunda, denominada extrínseca, obedece a las situaciones en la cual el alumno se ve influenciado por el medio para el cumplimiento de la actividad, principalmente por fines instrumentales o de recompensa (Ajello, 2003); y la tercera; orientada al desarrollo de la tarea, donde el estudiante siente interés por esta si la considera importante en el proceso de su formación (Naranjo, 2009). Si bien, la motivación relacionada con el proceso de enseñanza y aprendizaje se divide en tres tipos; como factor debe ser analizada como un todo, para así, tener un análisis holístico de esta (Pintrich y Schunk, 2006).

En el caso de la Educación Superior, los estudios evidencian que el rol del docente es fundamental para mantener a los estudiantes motivados, puesto que, unos altos niveles de motivación repercuten en la rapidez y eficacia con la que se desarrollan las actividades (Míguez 2005; Manrique, 2015; De las Bayonas y Baena, 2017). Además, autores como Mas y Medina (2007), Cook y Artino (2016), resaltan que lograr estos niveles no solo dependen del docente, sino del ambiente que este genere a lo largo del curso, dado que es necesario garantizar la apropiación del conocimiento y su reproductibilidad en orientaciones mucho más profundas, asociándose de manera directa con su vida laboral. Por otra parte, ha existido un interés de conocer la relación entre este factor y el rendimiento académico de los estudiantes, debido a que este último, se ha convertido en el sistema de control de las IES en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, Edel (2003), Paba, Lara, y Palmezano (2008), Cerasoli, Nicklin, y Ford (2014), Vallet-Bellmunt,

Rivera-Torres, Vallet-Bellmunt, y Vallet-Bellmunt (2016), han examinado la influencia de los hábitos de estudio junto con la motivación que tienen los estudiantes, encontrando que su compromiso al desarrollo de las actividades depende en gran medida de la forma como las ejecutan, a su vez, estos se ven fuertemente influenciados por el rendimiento que llevan en la asignatura.

En el caso del b-learning, los estudios que analizan su relación con la motivación de los estudiantes son pocos, esto responde en cierta medida a lo planteado en el epígrafe anterior por Siemens et al. (2015) y Salinas et al. (2018). En este sentido, Lu, Zhao, y Jiang (2012) y Hora (2012), indican que la motivación del estudiante en esta modalidad depende del docente tutor, puesto que, este es

responsable de despertar el interés del educando en las actividades, estimular el aprendizaje independiente, personalizar las estrategias aplicadas al estudiante, entre otros. En términos generales, su análisis se ha centrado en evaluar el rol del docente tutor, más que el impacto del uso de este modelo en el estudiante.

METODOLOGÍA

Para el cumplimiento del objetivo planteado, se planteó un estudio de carácter descriptivo y correlacional, donde, se realizó una adaptación de las preguntas del instrumento denominado Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) de Wolters y Pintrich (1998), que evalúan la motivación intrínseca, extrínseca y orientada para la tarea, puesto que, este fue diseñado para la evaluación de estrategias de enseñanza y aprendizaje en modalidad presencial, en la tabla 1 se presenta las preguntas y escala de valoración de esta.

Tabla 1. Preguntas adaptadas del instrumento MSLQ

Preguntas	1	2	3	4	5	6	7
En el curso prefiero recibir material a través de medios virtuales, ya que así puedo aprender cosas nuevas.							
Quiero que todo me salga bien en el curso, porque es importante para mí demostrar mis habilidades a través de redes sociales.							
Para mí es importante aprender de los contenidos digitales impartidos en el curso.							
Estoy muy interesado, en que el curso se desarrolle en entornos virtuales de aprendizaje.							
Estoy confiado en que entenderé los conceptos básicos impartidos en entornos virtuales de aprendizaje impartidas por el profesor.							
Estoy confiado en que entenderé los conceptos más complejos presentados en entornos virtuales de aprendizaje impartidos por el profesor.							
Estoy seguro de que puedo desarrollar las habilidades enseñadas donde el profesor integró herramientas digitales.							
Cuando uso entornos virtuales de aprendizaje tengo una sensación incómoda que me disgusta.							

Fuente: elaboración propia. La escala Likert de evaluación de las preguntas: 1 "No me describe en Absoluto" (NA), 2 "Me describe Poco" (MP), 3 "Me describe más o menos" (MM), 4 "Algunas veces si me describe y otras no" (SN), 5 "Me describe Regularmente" (MR), 6 "La mayoría de veces me describe" (MD) y 7 "Me describe totalmente" (MT).

Para la validación de estas, se desarrolló una evaluación por pares para garantizar la integridad de la pregunta y la redacción de estas respecto al instrumento original. Adicional, se aplicó el estadístico Alpha de Cronbach para garantizar la fiabilidad de las preguntas, siendo este de .74 considerado alto a partir del criterio establecido por Huh, Delorme, y Reid (2006).

Respecto a la definición del tamaño de la muestra, se utilizó el método de Magnitud de Tamaño del Efecto o Magnitud de Efecto (T.E.M o E.M. por su sigla en inglés), a través del uso de parámetros conocidos de resultados de investigaciones en el área (Coe y Merino, 2003). Para este estudio se tomó como referencia el informe del U.S. Department of Education (2009), *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*, que presenta un .25 T.E.M. Con este parámetro, se usó el Software G. Power, con una significación estadística menor a .05 y potencia estadística superior a .80. El análisis determinó un tamaño mínimo de muestra de 55 estudiantes.

Así, se recolectaron datos de 75 estudiantes de pregrado de una facultad de ingeniería en la ciudad de Bogotá, cumpliendo con la muestra mínima requerida; los datos fueron recolectados mediante un cuestionario en versión digital, el cual, contemplaba la siguiente información: género, edad, semestre, promedio académico acumulado durante el programa y preguntas tabla 1.

Para el análisis de los datos, se procedió: primero, al desarrollo de estadísticas descriptivas para cada una de las preguntas que evaluó el instrumento; segundo, el análisis correlacional entre las variables. Para este último, se utilizó el estadístico de Spearman, dado a que los datos no se ajustan a una distribución normal, a partir del estadístico de Kolmogorov-Smirnov.

RESULTADOS

Del total de participantes el 45.3% eran mujeres y el 54.7% eran hombres, con edades entre los 19 a 44 años, con una media de 24.64 años y una desviación típica de +/- 6.28. Respecto al promedio académico del total de participantes, la media es de 3.74 con una desviación típica de +/- .31, siendo el rango de calificación entre 0.0 a 5.0, con nota aprobatoria de 3.0 para pregrado.

Respecto a recibir materiales por medio de Ambientes Virtuales de Aprendizaje, el 74.6% de la muestra lo encuentran motivante, dado a que existe la posibilidad de aprender cosas nuevas, mientras, que el 14.7% afirman lo contrario. En lo concerniente a la motivación extrínseca dada por la presión social, los estudiantes consideran que no los motiva demostrar sus habilidades por medio de redes sociales, ya que el 60% no se sienten identificados con la segunda afirmación; caso contrario, tan solo el 28% lo consideran importante en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, el 77.4% de los estudiantes encuestados, evalúan como motivante el aprendizaje mediante contenidos digitales impartidos en los cursos virtuales, entre tanto, el 10.6% no se identifican con este tipo de estrategias. Por otra parte, se evidencia un alto interés por desarrollar cursos en modalidad

virtual, puesto que, el 56% lo haya estimulante, aunque, el 26.7% se siente poco atraído por estos. De manera adicional, estos autos reportan un nivel alto de entendimiento de los conceptos impartidos tanto por el docente como los consignados en los contenidos. Así, el 62.7% se siente confiado del aprendizaje en esta modalidad, además, el 60% creen que pueden entender conceptos complejos.

Aunado a lo anterior, el 73.7% de los encuestados, piensan que pueden desarrollar habilidades prácticas mediante la integración de herramientas digitales, tan solo 12% no lo consideran. Por último, el 56% de los dicientes, dicen sentirse incomodos en alguna medida con los cursos desarrollados en modalidad virtual.

Respecto al análisis correlacional (Tabla 2), se evidencia que entre más edad tenga el estudiante, prefieren: 1. Recibir material por medios virtuales ($\rho = .296$, p -valor = .01); 2. Aprender mediante el contenido digital impartido en el curso ($\rho = .231$, p -valor = .04); y 3. Tomar cursos en modalidad virtual ($\rho = .280$, p -valor = .01). Por otro lado, respecto al promedio (desempeño académico), se evidencia que entre mayor sea este, es menor el interés del estudiante demostrar sus habilidades por medio de redes sociales ($\rho = .278$, p -valor = .01). En el caso de las variables género y semestre, no se evidencia correlaciones entre estas y la motivación del educando.

Tabla 2. Correlaciones entre las preguntas (motivación) y las variables género, edad, semestre y promedio

Preguntas	Datos estadísticos	Género	Edad en números (años cumplidos)	Semestre	Promedio
En el curso prefiero recibir material a través de medios virtuales, ya que así puedo aprender cosas nuevas.	Coefficiente de correlación	.030	.296**	-.139	.194
	Sig. (bilateral)	.799	.010	.233	.095
	<i>N</i>	75	75	75	75
Quiero que todo me salga bien en el curso, porque es importante para mí demostrar mis habilidades a través de redes sociales.	Coefficiente de correlación	.030	-.093	-.062	-.278*
	Sig. (bilateral)	.799	.426	.595	.016
	<i>N</i>	75	75	75	75
Para mí es importante aprender de los contenidos digitales impartidos en el curso.	Coefficiente de correlación	.131	.232*	.089	.140
	Sig. (bilateral)	.261	.046	.449	.230
	<i>N</i>	75	75	75	75
Estoy muy interesado, en que el curso se desarrolle en entornos virtuales de aprendizaje.	Coefficiente de correlación	.014	.280*	-.101	.104
	Sig. (bilateral)	.906	.015	.390	.374
	<i>N</i>	75	75	75	75

Tabla 2. Correlaciones entre las preguntas (motivación) y las variables género, edad, semestre y promedio (continuación)

Preguntas	Datos estadísticos	Género	Edad en números (años cumplidos)	Semestre	Promedio
Estoy confiado en que entenderé los conceptos básicos impartidos en entornos virtuales de aprendizaje impartidas por el profesor.	Coefficiente de correlación	-.025	.217	.033	.040
	Sig. (bilateral)	.834	.061	.777	.736
	<i>N</i>	75	75	75	75
Estoy confiado de que entenderé los conceptos más complejos presentados en entornos virtuales de aprendizaje impartidos por el profesor.	Coefficiente de correlación	-.028	.013	.007	.022
	Sig. (bilateral)	.814	.913	.949	.852
	<i>N</i>	75	75	75	75
Estoy seguro de que puedo desarrollar las habilidades enseñadas donde el profesor integró herramientas digitales.	Coefficiente de correlación	.107	.063	.074	.126
	Sig. (bilateral)	.361	.591	.527	.283
	<i>N</i>	75	75	75	75
Cuando uso entornos virtuales de aprendizaje tengo una sensación incómoda que me disgusta.	Coefficiente de correlación	.001	-.212	-.090	-.122
	Sig. (bilateral)	.996	.068	.442	.297
	<i>N</i>	75	75	75	75

Fuente: elaboración propia. Sig es igual a *p* valor, * la correlación es significativa al nivel .05 (bilateral) y ** la correlación es significativa al nivel .01 (bilateral)

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

La motivación como aspecto esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje, facilita al estudiante la apropiación no solo de conceptos, sino que permite el desarrollo y fortalecimiento de competencias. En este sentido, el uso del b-learning o la incorporación de cursos virtuales en programas de tradición presencial, cobra cada día una mayor relevancia, puesto que tiene múltiples beneficios no solo para la IES sino para el estudiante. Tal como se revela en los resultados, su uso en la facultad analizada ha permitido que sus alumnos sientan interés por desarrollar cursos en modalidad virtual, puesto que ven en estos la posibilidad, de aprender de una manera más autónoma. Si bien, en general estos son positivos respecto a la autopercepción del alumnado, queda en evidencia que se debe analizar la inseguridad que sienten al momento de tomar cursos ofertados en esta modalidad. Del mismo modo, las instituciones que deseen implementar dentro de sus mallas curriculares este tipo de cursos, debe plantearlas teniendo en cuenta los atributos de sus estudiantes tal como la edad, debido a la incidencia de esta en la motivación de estos.

Los resultados del presente se deben entender desde las limitaciones del estudio, tal como el tamaño de la muestra, el enfoque teórico tomado para el

análisis de la motivación, entre otros. Para futuros estudios, se debe seguir analizando diversos aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje, con la finalidad de comprender mejor los fenómenos que rodean el b-learning.

Por lo cual, las instituciones educativas, deben diseñar contenidos programáticos y material de calidad, que se introduzcan cambios analizados y adecuados en el currículo acordes con las nuevas exigencias tecnológicas. Diseñar, políticas y estrategias institucionales claras que promuevan y motiven la difusión y uso de las TIC dentro de la universidad, pues precisamente este hecho, impide que se destinen recursos para este fin (Romero y Araujo, 2012). Se observa que aún hace falta, avances en la ejecución de programas de capacitación docente y estrategias pedagógicas que complementen el proceso y lleven a justificar la inversión en la institución.

REFERENCIAS

Adell, J., y Area, M. (2009). eLearning: enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord.), *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet* (pp. 391-424). Málaga, España: Ediciones Aljibe.

Ajello, A.M. (2003). La motivación para aprender. En C. Pontecorvo (Coord.), *Manual de psicología de la educación* (pp. 251-271). Madrid, España: Popular.

Bartolomé, A. (2004). Blended Learning. Conceptos básicos. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20.

Castillo, M. (2013). Lineamientos de calidad para la verificación de las condiciones de calidad de los programas virtuales y a distancia. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-338171_archivo_pdf.pdf.

Cerasoli, C., Nicklin J., y Ford M. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: a 40-year meta- analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 980-1008. doi: <https://doi.org/10.1037/a0035661>

Coe, R., y Merino, C. (2003). Magnitud del efecto: una guía para investigadores y usuarios. *Revista de Psicología de la PUCP*, 21(1), 145-177. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/993949.pdf>;Magnitud.

Cook, D., y Artino, A. (2016). Motivation to learn: an overview of contemporary theories. *Medical Education*, 50, 997-1014. doi: <https://doi.org/10.1111/medu.13074>

De las Bayonas, M., y Baena, A. (2017). Motivación en educación física a través de diferentes metodologías didácticas. *Revista del currículo y formación del profesorado*, 21(1), 387-402.

Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). 1-15.

Graham, C., Henrie, C., y Gibbons, A. (2014). Developing models and Theory for Blended Learning Research. En A. Picciano, C. Dziuban y C. Graham (Eds.), *Research*

Perspectives in Blended Learning: Research Perspectives, (pp. 13-33). Nueva York, NY: Routledge.

Graham, C.R. (2006). Blended Learning Systems. Definition, current trends and Future Directions. En J. Curtis, Ch. Bonk y R. Graham (Eds.), *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco, CA: John Wiley y Sons.

Graham, C.R. (2013). Emerging practice and research in blended learning. En M.G. Moore (Ed.), *Handbook of Distance Education* (3rd ed.), (pp. 333-350). New York, NY: Routledge.

Güzer, B., y Caner, H. (2014). The Past, Present and Future of Blended Learning: An in Depth Analysis of Literature. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 4596-4603. doi: <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.992>

Hora, M.T. (2012). Organizational factors and instructional decision-making: A cognitive perspective. *The Review of Higher Education*, 35(2), 207-235.

Huh, J., Delorme, D.E., y Reid, L.N. (2006). Perceived third-person effects and consumer attitudes on preventing and banning DTC advertising. *Journal of Consumer Affairs*, 40(1), 90-116. doi://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2006.00047.x

Lu, X., Zhao, G., y Jiang, J. (2012). Influential Factors of Blended Learning in Chinese Colleges: From the Perspective of Instructor's Acceptance and Students' Satisfaction. En *International Conference on Hybrid Learning* (pp. 186-197). Berlin, Alemania: Springer.

Manrique, Z. (2015). Motivación intrínseca y rendimiento académico en estudiantes de educación superior. *Quintaesencia*, 7(2), 78-85.

Mas, C., y Medinas, M. (2007). Motivaciones para el estudio en universitarios. *Anales de Psicología*, 23(1), 17-24.

Míguez, M. (2005). El núcleo de una estrategia didáctica universitaria: motivación y comprensión. *Revista electrónica de la red de investigación educativa*, 1(3), 1-11.

Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (25 de julio del 2019) decreto 1330 del 2019. Recuperado de: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=98270>.

Morán, L. (2012). Blended-learning. Desafío y oportunidad para la educación actual. *EduTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (39), 1-19.

Naranjo, M.L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación*, 33(2), 157-170.

Paba, C., Lara, R., y Palmezano, A. (2008). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud*, 5(2), 99-106.

Picciano, A. (2014). Introduction to Blended learning: research perspectives. En A. Picciano,

C.R. Dziuban y C.R. Graham (Eds.), *Blended learning: research perspectives* (pp. 1-11). Nueva York y Londres: Routledge.

Pintrich, P.R., y Schunk, D.H. (2006). *Motivación en contextos educativos*. Madrid, España: Pearson.

Romero, S., y Araujo, D. (2012). Uso de las TIC en el proceso enseñanza aprendizaje. *Télématique*, 11(1), 69-83.

Salina, J., de Benito, B., Pérez, A., y Gisbert, M. (2018). Blended learning, más allá de la clase presencial. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 195-213. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.18859>

Siemens, G., Gašević, D., y Dawson, S. (2015). *Preparing for the digital university: a review of the history and current state of distance, blended, and online learning*. Recuperado de: <http://linkresearchlab.org/PreparingDigitalUniversity.pdf>.

Tapia, J.A. (1997). *Motivar para el aprendizaje: teoría y estrategias*. México D.F., México: Edebe.

Tayebinik, M., y Puteh, M. (2012). Blended learning or E-learning? *International Magazine on Advances in Computer Science and Telecommunications*, 3(1), 103-110.

U.S. Department of Education. (2009). *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies*. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED505824>.

Valle, A., González, R., Rodríguez, S., Piñeiro, I., y Suárez, J.M. (1999). Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. *Revista Española de Pedagogía*, 214, 525-546.

Vallet-Bellmunt, T., Rivera-Torres, P., Vallet-Bellmunt, I., y Vallet-Bellmunt, A. (2016). Aprendizaje cooperativo, aprendizaje percibido y rendimiento académico en la enseñanza del marketing. *Educación XXI*, 20(1). doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.17512>

Wolters, C.A., y Pintrich, P.R. (1998). Contextual Differences in Student Motivation and Self-Regulated Learning in Mathematics, English, and Social Studies Classrooms. *Instructional Science*, 26(2), 27-47. doi: <https://doi.org/10.1023/A:1003035929216>