

AVANCES Y DESAFÍOS PARA LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA



Universidad de
Oviedo

Esta obra está bajo una licencia Reconocimiento- No Comercial- Sin Obra Derivada 4.0 Internacional de Creative Commons. Para ver una copia de esta licencia, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/> o envíe una carta a Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California 94105, USA.



Reconocimiento- No Comercial- Sin Obra Derivada (by-nc-nd): No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.



Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, bajo las condiciones siguientes:



Reconocimiento – Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el licenciadore:

Edición: Lourdes Villalustre Martínez y Marisol Cueli. Universidad de Oviedo. Vicerrectorado de Políticas de Profesore-do. Instituto de Investigación e Innovación Educativa.

La autoría de cualquier artículo o texto utilizado del libro deberá ser reconocida complementariamente.



No comercial – No puede utilizar esta obra para fines comerciales.



Sin obras derivadas – No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.

© 2022 Universidad de Oviedo

© Los autores

Universidad de Oviedo

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo

Campus de Humanidades. Edificio de Servicios. 33011 Oviedo (Asturias)

Tel. 985 10 95 03. Fax 985 10 95 07

http: www.uniovi.es/publicaciones

servipub@uniovi.es

Recurso en línea: PDF (pp.426)

ISBN: 978-84-18482-60-1

Índice

INTRODUCCIÓN	7
Preguntas activas utilizando Vevox para aumentar la asistencia y hacer más atractivas y dinámicas las clases teóricas de la asignatura optativa Software para Robots	8
Seguimiento y evaluación formativa de los aprendizajes con rúbricas digitales	20
Metodología de anotaciones multimedia para hacer más participativa la enseñanza universitaria.....	29
La Construcción Narrativa de la Identidad Docente en la Formación Inicial del Profesorado de Primaria y Secundaria a partir de Relatos Autobiográficos.....	38
El oficio del Instagrammer. Enseñando #Historia e #HistoriadelArte a través de Instagram.....	48
El pensamiento crítico a través de la reflexión. Un estudio en el Grado en Educación Infantil	59
Gamificación y Aprendizaje Basado en Juegos Serios para el desarrollo de competencias digitales y mediáticas	70
Bases para una propuesta de utilización de técnicas de mapeo colectivo en Fundamentos de la Geografía	81
Metodologías activas para la enseñanza en el Grado de Historia	91
La influencia de la elección de itinerario en la asignatura de Tecnología Educativa durante la covid-19. La perspectiva del alumnado del Grado de Pedagogía de la Universidad de La Laguna.....	102
La tarea como espacio discursivo de metarreflexión en la formación docente	112
Diálogos reflexivos transdisciplinares sobre el salto a la Universidad digital	122
¿Quién Quiere Ser Enfermero?	132
Nuevas Tecnologías, nuevos Recursos para la Enseñanza-Aprendizaje del Derecho Romano (IV). Aplicación en las Prácticas de Aula. PINN 20-B-002.....	141
Innovación docente en el ámbito de la arquitectura doméstica granadina en los siglos XVIII y XIX	153
Literatura para enseñar Historia: La Edad Media en <i>El caballero inexistente</i> , de Calvino. Una propuesta didáctica	162

La proyección social de las prácticas de aula de logopedia para personas mayores a través de medios telemáticos	172
Coordinación interuniversitaria para la realización virtual de prácticas sanitarias a través de videoconferencias.	183
Aplicabilidad del debate académico a la práctica docente en los Grados de Comunicación.....	194
Creando un blog comunitario para la enseñanza y divulgación de la Geografía	205
Las fuentes históricas como herramientas para aprender sobre las transformaciones socioeconómicas	215
Desarrollo de un <i>chatbot</i> para responder a las preguntas frecuentes en relación al funcionamiento de una asignatura	226
Aprendiendo Geografía sobre la marcha: Desarrollo Local en el Camino de Santiago.....	232
Proyecto +Rural: Innovando a través de la cooperación. Dinamizar la España Vaciada mediante la metodología “RuralLab” y las redes “RuralCoopera”	241
Estrategias de mejora de la competencia digital docente: Creación de tutoriales en el IES Corvera de Asturias.....	251
Evaluación P2P como herramienta de aprendizaje en los laboratorios de Química Analítica.....	261
La gamificación como metodología innovadora en el ámbito educativo	272
Análisis de la bibliografía disponible para el tema de aritmética finita y teoría de errores de la asignatura de Computación Numérica del grado en Ingeniería Informática del Software y recomendaciones para su uso.....	281
Desarrollo del trabajo en equipo y la competencia comunicativa en la asignatura ‘Comunicaciones Móviles’	291
Análisis de libros de texto como herramienta para desarrollar la visión crítica del alumnado de Magisterio	301
Learning English with Technology: eTwinning for Future Teachers para la formación de docentes de inglés como lengua extranjera y educación bilingüe	312
Experiencia virtual de interpretación de cambios en el paisaje en la formación inicial de docentes de Educación Infantil	323
De las aulas a la realidad: asentando el conocimiento con un juego-concurso para descubrir fake-news	334
Con la G de Gamificación.....	342

Chemplay: Una Nueva App para Enseñar Química Orgánica.....	350
Diseño e implementación de la metodología activa gamificación en la formación del profesorado: el Aula del Futuro como espacio de enseñanza y aprendizaje.....	359
Edición de un Libro de Divulgación Científica sobre Revisiones de Actualidad en Temas de Microbiología Sanitaria	367
“Clínicas Jurídicas” para una enseñanza práctica del Derecho Procesal	375
“HowTo”. Metodología de fomento de la participación y aprendizaje en la asignatura de Sistemas energéticos y aprovechamientos hidráulicos. Evolución del proyecto	386
La utilización de instrumentos de datación relativa para la enseñanza de la geomorfología: el Equotip 550	395
Herramienta de simulación “Simscape-Fluids” para las prácticas de Máquinas y Sistemas Fluidomecánicos.	406
Aprendizaje invertido, simulación y cine como apoyo a la docencia en gestión de servicios TIC	417

La influencia de la elección de itinerario en la asignatura de Tecnología Educativa durante la covid-19. La perspectiva del alumnado del Grado de Pedagogía de la Universidad de La Laguna

*Cecilia V. Becerra Brito y Ana Luisa Sanabria Mesa
Universidad de La Laguna
Correspondencia: cbecerra@ull.edu.es*

RESUMEN

En esta comunicación se exponen los resultados obtenidos sobre el nivel de satisfacción e idoneidad de la docencia de la asignatura de Tecnología Educativa en el Grado de Pedagogía de la Universidad de La Laguna (ULL) durante el segundo cuatrimestre del curso escolar 2020-2021, período en el que se aplicó el proyecto de innovación educativa “Entornos flexibles y multimedia para la enseñanza semipresencial y a distancia en línea”, aprobado por el Vicerrectorado de Docencia de la ULL. El contexto de aplicación, con niveles elevados de alerta por la covid-19 previos a la vacunación, determinó el marco de adaptación de la docencia presencial a una en formato híbrido con flexibilidad en la elección de itinerario (metodología grupal por proyectos o metodología individual por temas). Tal transformación educativa supuso un impacto a estudiantes de tercer año que, a través de una encuesta de satisfacción tras la finalización del curso escolar, expone sus valoraciones de la introducción de dicha innovación. Por medio de un análisis cuantitativo de datos se presentan gráficas comparativas entre ambas modalidades cuyas evidencias apuntan que, como resultado, se encuentran diferencias significativas según la modalidad escogida con relación a la predilección por el formato de estudio y aprendizaje de la asignatura, el grado de satisfacción obtenido, los aspectos que se califican más positivamente, la cantidad de tiempo dedicado y el aprendizaje asimilado. En conclusión, la metodología por la que se opta parece que influye significativamente y repercute de forma heterogénea en el alumnado.

Palabras clave: enseñanza, híbrida, semipresencial, innovación, perspectiva

THE INFLUENCE OF THE CHOICE OF ITINERARY IN THE SUBJECT OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY DURING COVID-19. THE PERSPECTIVE OF THE STUDENTS OF THE DEGREE IN PEDAGOGY AT THE UNIVERSITY OF LA LAGUNA

ABSTRACT

This communication presents the results obtained on the level of satisfaction and suitability of the teaching of the subject of Educational Technology in the Degree of Pedagogy at the University of La Laguna (ULL) during the second quarter of the school year 2020-2021, a period in which the educational innovation project “Flexible and multimedia environments for blended and distance online teaching”, approved by the Vice-Rectorate for Teaching of the ULL, was applied. The context of the application, with high levels of alertness due to covid-19 prior to vaccination, determined the framework for adapting face-to-face teaching to a hybrid format with flexibility in the choice of the itinerary (group methodology by projects or individual methodology by lessons). This educational transformation impacted third-year students who, through a satisfaction survey after the end of the academic year, expressed their evaluations of the introduction of this innovation. Through a quantitative analysis of the data, comparative graphs are presented between both modalities, the evidence of which shows that, as a result, significant differences are found according to the chosen modality concerning the predilection for the study and learning format of the subject, the degree of satisfaction obtained, the aspects that are rated most positively, the amount of time dedicated, and the learning assimilated. In conclusion, the methodology chosen seems to have a significant influence and a heterogeneous impact on the students.

Keywords: teaching, hybrid, blended learning, innovation, perspective

I. INTRODUCCIÓN

La enseñanza superior se encuentra en un proceso de adaptación en el que debe dar respuesta a las exigencias de la sociedad actual, ya que una de las consecuencias de la digitalización y de la presente situación de pandemia por la covid-19 consiste en la creciente demanda de adaptación al formato telemático que facilite y otorgue herramientas para la no interrupción del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como consecuencia, el modelo de aprendizaje semipresencial o híbrido que ya se venía implementando desde hace tiempo (Bonk & Graham, 2005; Picciano & Dziuban, 2007) se mostró como una solución para facilitar este proceso. Un contexto favorable que posibilita esta aplicación es el de la educación universitaria (Garrison y Kanuka, 2004; Graham et al., 2013), que conlleva necesariamente el disponer y desarrollar un nivel suficiente de

competencia digital que permita el aprovechamiento de estas metodologías flexibles de aprendizaje.

El concepto de b-learning, blended-learning o enseñanza semipresencial ha sido definido y abordado por varios autores, según refleja el escrito de Hrastinski (2019). Sin embargo, la acepción de enseñanza semipresencial a la que refiere este escrito tiene mayor coincidencia con la definición de Area-Moreira (2020) que explica la enseñanza semipresencial como llevar a cabo “procesos formativos donde se combinan actividades o tiempos académicos implementados en entornos presenciales con otros tiempos y tareas puestos en práctica a través de espacios digitales” (p. 262), es decir, que el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga lugar alternando o combinando la presencialidad física con la virtual.

Además, en el ámbito universitario, en su afán por formar a futuros profesionales que dispongan de las herramientas necesarias para desenvolverse de manera eficiente en cualquier contexto laboral, a menudo se incentiva el trabajo en equipo. Carrió-Pastor (2007) establece diferencias entre el aprendizaje en grupo, donde pueden establecerse jerarquías, y el colaborativo, sosteniendo que en este último no hay una figura de autoridad, sino que cada integrante debe auto responsabilizarse de la parte del trabajo que se le ha asignado, a la vez que se ha de ofrecer retroalimentación respetuosa y equilibrada a lo desarrollado por los demás miembros del equipo. Acerca del trabajo colaborativo en línea en los estudios superiores, Cotán-Fernández et al. (2021) encontraron que “la implicación y la responsabilidad grupal fueron aspectos de lo más relevantes para los estudiantes”, pero “los participantes no tienen las mismas metas y objetivos, generando una clara desigualdad en la realización de las tareas”. En la misma línea, Fernández-Cabezas et al. (2018) resaltan la importancia de la percepción de la “voluntad de trabajo” como un factor variable en las dinámicas de grupo.

Por otro lado, el trabajo y aprendizaje individual se presenta como una opción para aquellas personas cuyos objetivos difieren de los de su grupo de clase o tienen dificultades personales para organizarse en torno a los demás, ya sea por sus situaciones o características personales, o por la diversidad que presentan en el rendimiento académico. Asimismo, el aprendizaje autónomo, en palabras de González-Fernández et al. (2018), “es una de las competencias claves de esta nueva era de la información” y “existen diferentes herramientas y materiales didácticos que permiten mediar el aprendizaje a través de la inclusión de la tecnología en los procesos educativos” (p. 18).

Desde el Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de La Laguna y con la aprobación del Vicerrectorado de Docencia, se promueve un modelo de educación semipresencial personalizada que plantea Area Moreira (2018), Doctor en Pedagogía y Catedrático de la misma universidad. Adscrito a un Proyecto de

Innovación y Transferencia Educativa, el proyecto “Entornos flexibles y multimedia para la enseñanza semipresencial y a distancia en línea” se sustenta en tres pilares básicos: (1) ofrecer itinerarios formativos flexibles pudiendo escoger entre la metodología de trabajo colaborativo por proyectos, o la metodología de trabajo individual por temas; (2) implementar la enseñanza semipresencial o híbrida combinando sesiones presenciales y telemáticas; y (3) emplear un Entorno Virtual de Aprendizaje innovador con una interfaz icónica y multimedia que permita el autoaprendizaje a través de material ya incorporado. Los resultados de su aplicación durante el segundo cuatrimestre del curso 2019-2020 en el Grado de Maestro/a de Educación Primaria (en el que el contexto del confinamiento implicó la adaptación a un formato completamente en línea) son objeto de análisis en Area-Moreira et al. (2020).

Durante el curso escolar 2020-2021 se decidió extender el mismo proyecto de innovación a otros estudios universitarios de la Facultad de Educación, siendo necesaria la preparación previa del aula virtual y la evaluación continua del grupo de educandos.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos tras el desarrollo de un modelo de enseñanza híbrido y flexible llevado a cabo en la asignatura de Tecnología Educativa en el Grado de Pedagogía (ULL).

II. METODOLOGÍA

El presente trabajo tiene por objetivos: detectar las diferencias que percibe el alumnado en función de la elección de itinerario grupal o individual, identificar las fortalezas y debilidades del proyecto para su mejora en posteriores ediciones, obtener datos acerca del equilibrio en la percepción del esfuerzo en ambos itinerarios, y valorar el grado de desarrollo de la competencia digital y la adquisición de contenidos en función del itinerario escogido; tras haber aplicado de esta experiencia de innovación educativa en la asignatura de Tecnología Educativa a alumnado del tercer año del Grado de Pedagogía, más concretamente al grupo de tarde, durante el segundo cuatrimestre del curso 2020-2021.

En referencia al contexto, se ha de tener presente que en estos momentos se presentaban niveles elevados de alerta por la enfermedad por coronavirus de 2019, tratándose de un período anterior a la aplicación de la vacuna. En la Universidad de La Laguna se había puesto en marcha el protocolo de presencialidad adaptada y se había dividido cada grupo de clase en dos subgrupos, traducéndose en que la mitad del grupo de estudiantes asistía de forma presencial mientras que la otra mitad lo hacía de forma virtual.

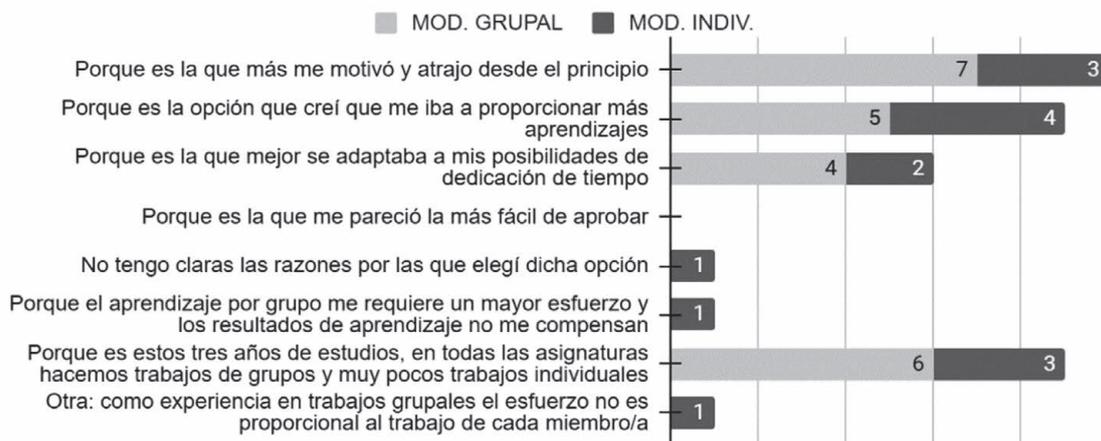
Del alumnado activo, 36 personas, 26 prefirieron la metodología grupal por proyectos y 10 se decantaron por la opción individual por temas y tareas. Al finalizar el curso escolar se facilitó al grupo de estudiantes una encuesta final de satisfacción que incluía 17 preguntas, siendo 12 de elección de ítems y 5 de desarrollo. La cumplimentación era de carácter voluntario, por lo que respondieron a la encuesta un 44% del total de discentes (n= 16).

Los datos cuantitativos se filtraron y representaron por medio de figuras, seleccionando aquellas más significativas y que mostraban una mayor diferencia en las respuestas otorgadas según la modalidad escogida. A continuación, se procede al análisis de los resultados y sus posibles causas para la identificación de puntos de mejora.

III. RESULTADOS

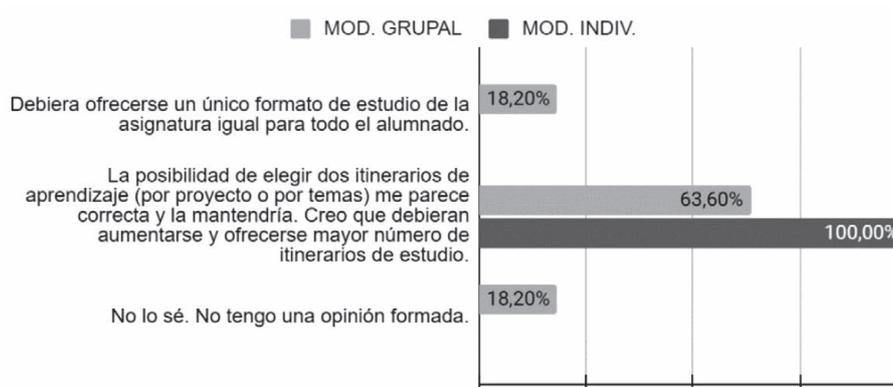
En la Figura 1 llama la atención que hay al menos dos estudiantes que consideran que el trabajo en grupo no le compensa o que el esfuerzo de cada integrante no es proporcional, siendo éste un factor que influye y diferencia una modalidad de otra. Es decir, a diferencia del trabajo grupal, en la modalidad individual el resultado sí es consecuencia directa de la dedicación empleada. Sin embargo, es llamativo que ambas opciones se perciben como la que mejor se adapta a sus posibilidades de dedicación de tiempo, tratándose de un factor de peso en la elección del itinerario.

Figura 1. ¿Por qué has elegido dicha opción de estudio? (Respuestas múltiples)



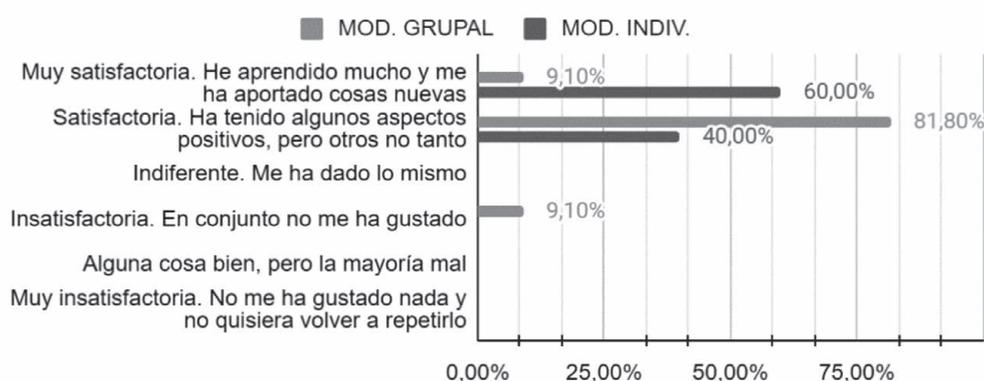
La siguiente gráfica refleja la buena recepción que ha tenido la posibilidad de elección de itinerario en el grupo de discentes y, al mismo tiempo, que quienes muestran algo de disconformidad son estudiantes que optaron por el trabajo grupal por proyectos.

Figura 2. Valora el formato de estudio y aprendizaje de la asignatura



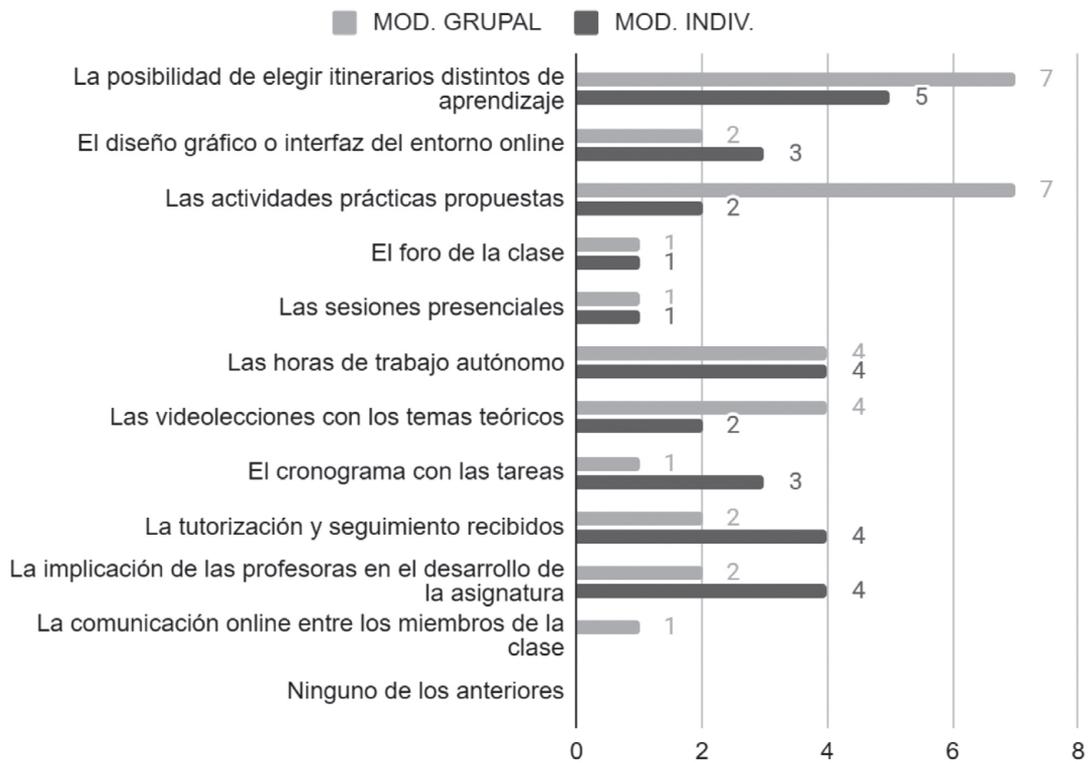
Al valorar el grado de satisfacción obtenido en esta asignatura, en la Figura 3 se percibe que en general ha sido superior en la opción individual por temas, y que para un 9,10% (n=1) de quienes escogieron la opción grupal por proyectos fue muy satisfactoria, pero para otra insatisfactoria.

Figura 3. Valora el grado de satisfacción obtenida en esta asignatura a través del aula virtual



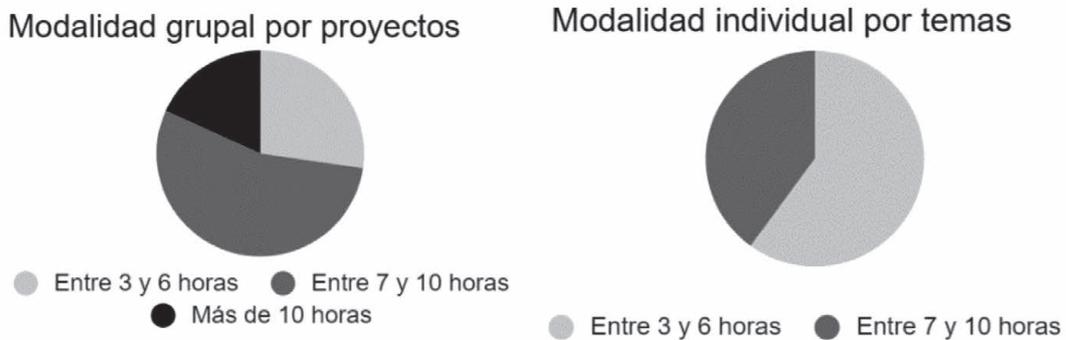
Los aspectos que se consideran positivos o destacables de la asignatura en algunos casos son evidentes, como la respuesta de la comunicación online entre los miembros de la clase, que se presenta en la modalidad grupal únicamente, y también quizás en las respuestas en relación con la tutorización y seguimiento e implicación de las profesoras en el desarrollo de la asignatura, que es superior en la modalidad individual puesto que han podido recibir mayor apoyo al trabajar de esta manera.

Figura 4. Señala qué aspectos consideras como positivos o destacables de esta asignatura (Respuesta múltiple)



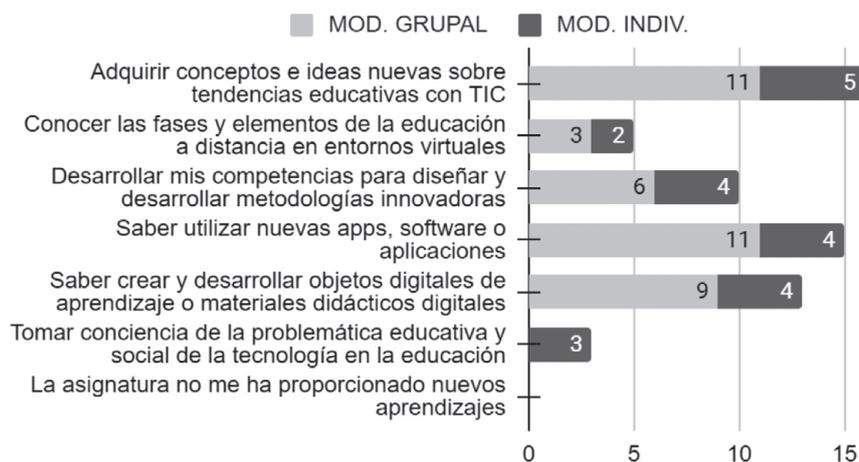
En la Figura 5 se observa que la percepción del alumnado en cuanto al número de horas de dedicación resultante, de media, parece haber sido mayor en el caso de la modalidad grupal por proyectos.

Figura 5. A la semana ¿cuántas horas, aproximadamente, has dedicado a trabajar esta asignatura (resúmenes, prácticas, conexión al aula, participar en el foro, etc.)?



Finalmente, en relación con lo aprendido en la asignatura parece que la asimilación de contenidos ha sido similar, pero únicamente en la opción individual por temas el alumnado tomó conciencia de la problemática educativa y social de la tecnología en la educación.

Figura 6. ¿Qué has aprendido en esta asignatura? (Respuesta múltiple)



IV. CONCLUSIONES

Entre las diferencias que percibe el alumnado en función del itinerario escogido se encuentra la desigualdad del desempeño o la percepción de la “voluntad de trabajo” que abordan Fernández-Cabezas et al. (2018) y que en el trabajo grupal actúa como un factor disuasorio, por lo que quizás requiera la elaboración y aplicación de instrumentos y estrategias para su medición e incentivo. Otra diferencia tiene que ver con el formato de estudio y aprendizaje de la asignatura, en la que una gran mayoría de quienes escogieron el trabajo en grupo y la totalidad de quienes optaron por la modalidad individual demandan esta flexibilidad en la elección de itinerario, reflejando así que el ámbito universitario sí es un contexto que precisa y posibilita el aprovechamiento de la hibridez o semipresencialidad, como ya anticiparon Garrison y Kanuka (2004) y Graham et al. (2013).

Acerca de las fortalezas y debilidades del proyecto para su mejora, se percibe un mayor grado de satisfacción en la modalidad individual de trabajo por temas, pudiéndose atribuir a causas como el seguimiento individualizado, factores propios de la interacción entre personas, el perfil de quienes eligen una opción u otra, o las diferentes demandas de la asignatura en cada modalidad. Asimismo, las diferentes valoraciones en cada modalidad de trabajo sugieren que se precisa de un mayor nivel de seguimiento y tutorización a estudiantes que escogieron la modalidad grupal de trabajo por proyectos.

Los datos acerca de si la percepción del esfuerzo fue equilibrada en ambos itinerarios muestran que el trabajo grupal por proyectos parece demandar más tiempo, por lo que las actuaciones a llevar a cabo podrían ser establecer roles dentro del grupo de trabajo y emplear herramientas para la coordinación y valoración de la colaboración grupal, en un intento de rotar la jerarquización a la par que aplicar el trabajo colaborativo fusionando las dinámicas que diferenciaba Carrió-Pastor (2007), así como investigar si las causas están relacionadas o no con la interacción interpersonal y las diferencias de rendimiento e implicación, en concordancia con lo expuesto por Cotán-Fernández et al. (2021).

En la valoración del grado de desarrollo de la competencia digital y la adquisición de contenidos en función del itinerario escogido, en la metodología grupal por proyectos habría que hacer mayor hincapié en los contenidos que abordan la problemática educativa y social de la tecnología en la educación.

Quizás habría que tener en cuenta una frase que sostiene que “Los alumnos desarrollan sus propias estrategias de aprendizaje, señalan sus objetivos y metas, al mismo tiempo que se responsabilizan de qué y cómo aprender. La función del profesor es apoyar las decisiones del alumno” (Gros, 1997, como se cita en Carrió-Pastor, 2007).

V. REFERENCIAS

- Area-Moreira, M. (2018). De la enseñanza presencial a la docencia digital. Autobiografía de una historia de vida docente. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 56. <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/1>
- Area-Moreira, M., Bethencourt-Aguilar, A., & Martín-Gómez, S. (2020). De la enseñanza semipresencial a la enseñanza online en tiempos de Covid19. Visiones del alumnado. *Campus Virtuales*, 9(2), 35-50. <http://www.uajournals.com/campusvirtuales/journal/17/3.pdf>
- Area-Moreira, M. (2020). La enseñanza semipresencial: mezclando lo presencial y lo virtual. En M. Turull (coord.), *Manual de Docencia Universitaria* (pp. 259-269). Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2020/06/15213-Manual-de-docencia-universitaria.pdf>
- Carrió-Pastor, M. L. (2007). Ventajas del uso de la tecnología en el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41(4). <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1640Carrio.pdf>
- Castaño, R., Jenaro, C., & Flores, N. (2017). Percepciones de estudiantes del Grado de Maestro sobre el proceso y resultados de la enseñanza semipresencial -Blended

Learning-. RED, *Revista de Educación a Distancia*, 52. <http://dx.doi.org/10.6018/red/52/2>

Cotán-Fernández, A., García-Lázaro, I., & Gallardo-López, J. (2021). Trabajo colaborativo en línea como estrategia de aprendizaje en entornos virtuales: una investigación con estudiantes universitarios de Educación Infantil y Educación Primaria. *Educación*, 30(58), 147-168. <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.007>

Fernández-Cabezas, M., Polo-Sánchez, M. T., Fernández-Jiménez, C., Tallón-Rosales, S., & Hervás-Torres, M. (2018). “Voluntad de trabajo” dentro del aprendizaje basado en proyectos. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 307–316. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v2.1232>

Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95-105. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>

González-Fernández, M. O., Becerra-Vázquez, J. J., & Olmos-Cornejo, J. E. (2018). Promoción de la autogestión a través de objetos de aprendizaje adaptativos en alumnos de educación superior. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 63, 15-28. <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.63.1037>

Graham, C. R., Woodfiel, W., & Harrison, J. B. (2013). A framework for institutional adoption and implementation of blended learning in higher education. *The Internet and Higher Education*, 18, 4-14. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.09.003>

Hrastinski, S. (2019). What Do We Mean by Blended Learning?. *TechTrends*, 63, 564–569. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00375-5>

Onrubia, J., Rochera, M. J., & Engel, A. (2015). Promover la regulación individual y grupal del aprendizaje en entornos colaborativos: una experiencia en Educación Superior. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(35), 189-210. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.35.14058>

VI. AGRADECIMIENTOS

Contrato Predoctoral en el Programa de Formación del Personal Investigador (FPI) de la Consejería de Economía, Conocimiento y Empleo del Gobierno de Canarias; con el apoyo del Fondo Social Europeo y el programa Canarias avanza con Europa.