

## **APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN CONTEXTOS ONLINE. ESTUDIO COMPARATIVO CON GRUPOS DE ALUMNOS DE GRADO Y POSGRADO**

Analía Claudia Chiecher

Universidad Nacional de Río Cuarto – CONICET

achiecher@hotmail.com

### **Resumen**

La ponencia atiende a la importancia del aprendizaje autorregulado en contextos educativos virtuales. En tal sentido, interesa indagar la medida en que estudiantes de nivel de grado y posgrado fueron capaces de autorregularse en distintos aspectos, tales como el establecimiento o fijación de metas, las estrategias usadas para afrontar las tareas, la autoevaluación del proceso seguido, el manejo del tiempo, la regulación del ambiente de aprendizaje y de los pedidos de ayuda. Con este fin, se trabajó con dos grupos de estudiantes que aprendían en un ambiente virtual, 47 de grado y 67 de posgrado. A todos ellos se administró un cuestionario de autoinforme cuyo objeto es indagar el aprendizaje autorregulado, específicamente en ambientes virtuales. Los resultados muestran diferencias entre ambos grupos en tres de los seis aspectos evaluados (fijación de metas, regulación del ambiente y pedido de ayuda). Asimismo, si bien el grupo de posgrado muestra un perfil de autorregulación más positivo, se observa que las puntuaciones alcanzadas en cada escala no reflejan -tal como se esperaba- una alta autorregulación de todos los aspectos evaluados. En esta línea, las conclusiones del trabajo señalan que aunque un contexto virtual posee ciertas características ciertamente favorecedoras de la autorregulación, también entran en juego factores personales que inciden en el momento de tomar decisiones relacionadas con la regulación del aprendizaje.

**Palabras clave.** Contextos virtuales, aprendizaje, autorregulación, nivel de grado, nivel de posgrado.

## 1. Introducción

En los últimos tiempos, parece indudable e incuestionable el crecimiento que han tenido las propuestas de enseñanza y aprendizaje virtualizadas, tanto en el formato de *e-learning* como de *b-learning*.

Al compás de esta realidad, los teóricos e investigadores de la educación están abocando esfuerzos e intereses para estudiar aspectos de la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales. En efecto, uno de los tópicos que está siendo abundantemente tratado es el del aprendizaje autorregulado en ambientes de aprendizaje *online*. Así, puede apreciarse la aparición, en los últimos años, de una serie de publicaciones muy actuales que dan cuenta del interés que despierta su reconsideración en contextos virtuales (Artino y Stephens, 2009; Banard *et al.*, 2009; Chiecher, 2006; Hodges, 2005; Terry y Doolittle, 2006; Massa y Bell, 2005; Monereo y Romero, 2007; entre otros). Efectivamente, si algo parece incuestionable es el hecho de que para ser un estudiante virtual es necesario ser capaz de poder fijarse metas, autoadministrarse, planear, monitorear y regular el propio proceso de aprendizaje.

### 1.a. Qué es el aprendizaje autorregulado?

El aprendizaje autorregulado es un fenómeno o proceso que no resulta sencillo de definir, pues se sitúa en la intersección de varios campos de investigación (aprendizaje, motivación, cognición, metacognición), cada uno de los cuales presenta a su vez problemas de definición (González Fernández, 2001). A pesar de ello, son múltiples los intentos de delimitar el término y de caracterizar el proceso al que hace referencia.

Quizás una de las definiciones más difundidas sea aquella que alude a los estudiantes autorregulados como aquellos que son concientes de sus propios procesos cognitivos y pueden controlarlos, caracterizándose por ser participantes activos de sus aprendizajes en el campo de la motivación, la metacognición y el comportamiento.

En términos de Pintrich (2000), el aprendizaje autorregulado es un proceso activo y constructivo, por el cual los aprendices se proponen metas para su aprendizaje y luego intentan monitorear, regular y controlar su cognición, motivación y conducta, guiados por sus metas y por las características contextuales del ambiente.

Para continuar con una aproximación al concepto de aprendizaje autorregulado, también González Fernández (2001) considera que la autorregulación de cualquier tarea de aprendizaje comienza con la *formulación de metas* concretas, próximas, y de un nivel de dificultad apropiado a las características del sujeto, complementándose con una planificación realista; continúa con la *autobservación* de la conducta tendiente a la consecución de

esas metas, frecuentemente ayudada por algún sistema de registro de la misma; sigue con la *autoevaluación* de la actuación, a la luz de unos criterios predeterminados, para comprobar en qué medida se acerca o se aleja del objetivo prefijado; y concluye con la *autorreacción*, en alguna de sus modalidades, distinta según el grado de ajuste entre las demandas de las metas y la actuación concreta del sujeto.

Si atendemos a las conceptualizaciones presentadas, se advierten coincidencias en considerar al aprendizaje autorregulado como un *proceso*, que implica a un alumno *activo*, que se fija metas, planifica las acciones de cara a la ejecución de una tarea, controla y monitorea el transcurrir de ese proceso y regula su motivación, cognición, comportamiento y contexto en pos de alcanzar las metas inicialmente establecidas.

### **1.b. Qué aspectos son posibles de regular?**

Desde la perspectiva que venimos presentando, los procesos reguladores se organizarían en función de cuatro fases, a saber: 1) planificación de la tarea y de las acciones para llevarla adelante; 2) autoobservación del desempeño durante la realización de la tarea; 3) control del proceso; 4) evaluación de la tarea ejecutada en función de los criterios prefijados. A su vez, dentro de cada una de estas fases, las actividades de autorregulación se enmarcan dentro de cuatro áreas: 1) la cognitiva, 2) la motivacional / afectiva, 3) la comportamental y 4) la contextual (Pintrich, 2000).

Desde el punto de vista *metacognitivo*, estos alumnos planifican sus acciones, se fijan metas, se organizan, se observan a sí mismos y toman decisiones sobre sus acciones futuras.

En relación con lo *afectivo / motivacional*, los estudiantes autorregulados son estudiantes con alta autoeficacia, se sienten responsables de sus aprendizajes y suelen tener interés intrínseco en las tareas. Por ello, es común que desplieguen esfuerzos importantes y persistan al realizar las actividades.

Como rasgos de *comportamiento*, los estudiantes autorregulados seleccionan, estudian y crean ambientes que optimizan el aprendizaje. Tratan de buscar consejo, información y lugares donde el aprendizaje es más factible (Zimmerman, 1990, citado en Rinaudo y Vélez, 2000; Zimmerman, 2000; Zimmerman *et al.*, 2005).

Por fin, en cuanto al *contexto* -última de las áreas que se incorporaron como posibles de ser reguladas- se considera que los estudiantes pueden tornar concientes sus percepciones respecto de la tarea y del contexto de la clase, procurando regular y negociar, si fuera necesario, algunos aspectos referidos a ello.

Cabe destacar que si bien se reconoce un espectro amplio de áreas y acciones sobre las que se puede ejercer la autorregulación, en este artículo focalizaremos esencialmente en la autorregulación que declaran los estudiantes en relación con seis aspectos: 1) el establecimiento o fijación de metas; 2) las estrategias usadas para afrontar las tareas; 3) la autoevaluación del proceso seguido; 4) el manejo del tiempo; 5) la regulación del ambiente de aprendizaje; 6) los pedidos de ayuda.

### **1.c. Qué papel tiene la autorregulación en ambientes virtuales?**

Una de las características que distinguen al aprendizaje en línea es la experiencia de autonomía del estudiante. La instrucción online elimina las limitaciones de tiempo, espacio y materiales físicos y, en gran medida, el estudiante debe controlar estas variables referidas al qué, cómo y cuándo estudiar por sí mismo (Banard *et al.*, 2009).

Si el aprendizaje online se caracteriza por el margen de autonomía que deja al estudiante, entonces la autorregulación se torna un factor crítico para el éxito en estos entornos.

En tal sentido, son diversos los autores que coinciden en sostener que si las habilidades para regular el propio aprendizaje son importantes en un ambiente de aprendizaje tradicional, juegan un rol aún más importante en contextos virtuales (Banard *et al* 2009; Chiecher, 2010; Nemi *et al.* 2003).

Como decíamos, la educación a distancia en ambientes virtuales estimula la autonomía del estudiante, ya que él es quien elige en cierta medida qué va a estudiar, dónde lo hará, cómo y cuándo. Sin embargo, aunque todo esto resulta atractivo, los estudiantes deben ser capaces de tomar estas decisiones y de ir monitoreando, regulando y ajustando constantemente sus acciones a la marcha del proceso. Por ello, en estos ambientes, el proceder estratégico -y fundamentalmente el aprendizaje autónomo y autorregulado- cobran una importancia crucial. En otros términos, ser un alumno exitoso en cursos *online* requiere estar altamente motivado y ser un estudiante autorregulado (Artino y Stephens, 2009).

## **2. Objetivos de nuestra ponencia**

Considerando la relevancia que se atribuye al papel de la autorregulación en contextos virtuales, interesa particularmente indagar la medida en que estudiantes de distintos grupos -de nivel de grado y posgrado- fueron capaces de autorregularse en distintos aspectos, tales como el establecimiento o fijación de metas, las estrategias usadas para afrontar las tareas, la autoevaluación del proceso seguido, el manejo del tiempo, la regulación del ambiente de aprendizaje y de los pedidos de ayuda.

Si bien se trabajó con 2 grupos de alumnos que difieren en algunas características (edades, nivel educativo que cursan, modalidad de aprendizaje), suponemos que los resultados en cuanto a autorregulación deberían ser similares en ambos grupos. De hecho, en todos los casos los estudiantes se desempeñaban en un ambiente virtual, pudiendo ser autónomos respecto de cuándo conectarse, desde dónde, con qué frecuencia, cómo atender a las actividades propuestas, en qué circunstancias pedir ayuda, a quién pedirla, etc.

### **3. Metodología**

La recolección de los datos se valió de la administración del *Online Self-regulated Learning Questionnaire (OSLQ)*, elaborado por Banard *et al.* (2009) y validado para su aplicación tanto en cursos mixtos como totalmente a distancia.

Dieron respuesta al mencionado instrumento 114 estudiantes, distribuidos en dos grupos.

#### **3.a. Descripción del cuestionario**

El *Online Self-regulated Learning Questionnaire (OSLQ)*, de Banard *et al.* (2009) es un cuestionario de autoinforme, conformado por 24 ítems que el sujeto responde sobre una escala likert de 5 puntos; el valor 1 representa la posición de *fuerte desacuerdo* y el 5 *fuerte acuerdo* con lo expresado en el ítem.

Los ítems se agrupan en seis escalas, referidas a: 1) establecimiento o fijación de metas; 2) estrategias usadas para afrontar las tareas; 3) autoevaluación del proceso seguido; 4) manejo del tiempo; 5) regulación del ambiente de aprendizaje; 6) pedidos de ayuda.

Los puntajes más altos en cada una de estas escalas indican mejor autorregulación del aspecto evaluado.

#### **3.b. Descripción de los grupos de sujetos**

Como anticipábamos, el instrumento antes descrito fue respondido por dos grupos de estudiantes que a continuación describimos.

##### *Grupo 1. Alumnos de grado, jóvenes, en modalidad blended learning.*

Este grupo está conformado por 47 estudiantes de asignaturas de carreras de grado dictadas en la Universidad Nacional de Río Cuarto. De los 47, un 94% son mujeres y el restante 3% varones. La edad promedio es de 21 años, siendo la mayoría solteros (96%). Otro dato, no de menor importancia, es que un 87% de este grupo no tiene ocupaciones laborales adicionales al estudio.

En cuanto a la modalidad de cursado, estos alumnos atendían a una propuesta de blended learning, asistiendo a las clases presenciales estipuladas para la asignatura con una frecuencia de dos veces semanales y participando además de una instancia virtual. El contexto virtual tuvo soporte en la plataforma SIAT, de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Allí, los estudiantes debían resolver, durante el transcurso de cuatro semanas, una e-actividad en grupos y en el ambiente virtual.

#### *Grupo 2. Alumnos de posgrado en modalidad e-learning.*

Este grupo está integrado por 67 alumnos de cursos de posgrado dictados completamente a través de la red. Un 67% del grupo son mujeres en tanto que el 33% restante está conformado por varones. La edad promedio es en este caso de 40 años, siendo casados más de la mitad del grupo (51%).

Un dato de interés parece ser el que indica que un 95% del grupo se desempeña en alguna ocupación laboral, además del estudio, que le demanda en promedio unas 40 horas semanales.

Estos alumnos de posgrado, al igual que los del grupo anterior, atendieron en el entorno virtual a la resolución de una e-actividad, a resolver con modalidad grupal y en el término de unas cuatro semanas aproximadamente. En ese marco dieron respuesta al instrumento administrado.

## **4. Resultados**

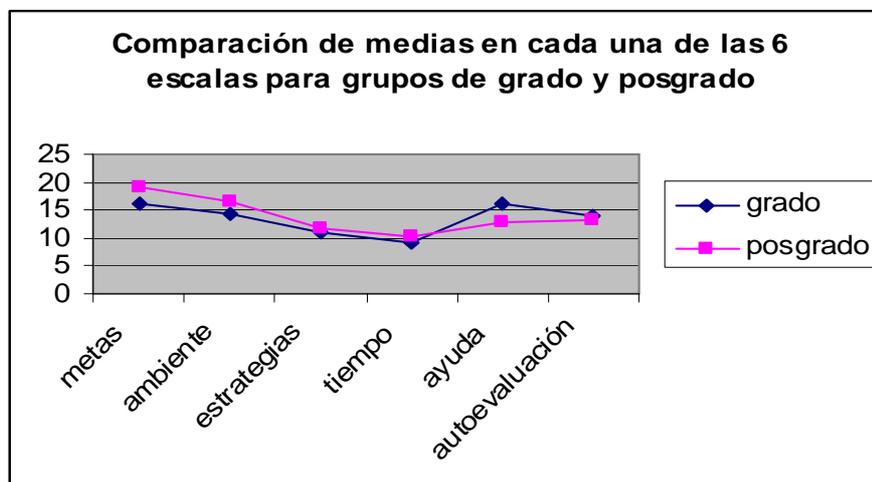
Para comparar los grupos en estudio y sus desempeños respecto del aprendizaje autorregulado se usó la prueba t con muestras independientes.

Los resultados del procesamiento estadístico informan diferencias significativas entre los grupos de grado y posgrado para 3 de las 6 escalas evaluadas por el cuestionario. Específicamente, las diferencias se registraron en las escalas relativas a:

- 1) *formulación de metas*, para la cual el puntaje promedio fue más alto en el grupo de posgrado ( $t = -4,566$ ;  $gl = 112$ ;  $\square = .000$ ).
- 2) *regulación del ambiente*, también con una puntuación más alta en el grupo de posgrado ( $t = -3,543$ ;  $gl = 112$ ;  $\square = .001$ ).
- 3) *solicitud de ayuda*, con una puntuación más elevada en el grupo de grado ( $t = -5,769$ ;  $gl = 112$ ;  $\square = .000$ ).

Las escalas relativas a estrategias usadas para afrontar las tareas, manejo del tiempo y autoevaluación presentan valores similares en ambos grupos.

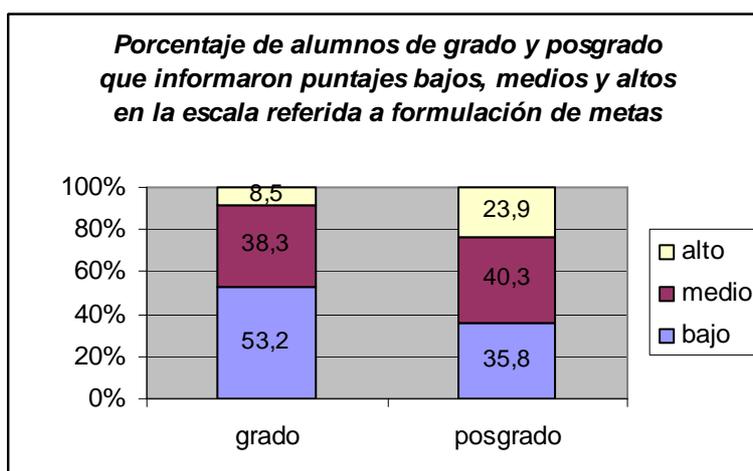
El siguiente gráfico ilustra comparativamente la puntuación promedio de cada uno de los grupos en las seis escalas evaluadas.



*Nota. La escala metas puede variar entre 5 y 25 puntos; la escala tiempo entre 3 y 15 puntos; las restantes escalas tienen un recorrido que va de 4 a 20.*

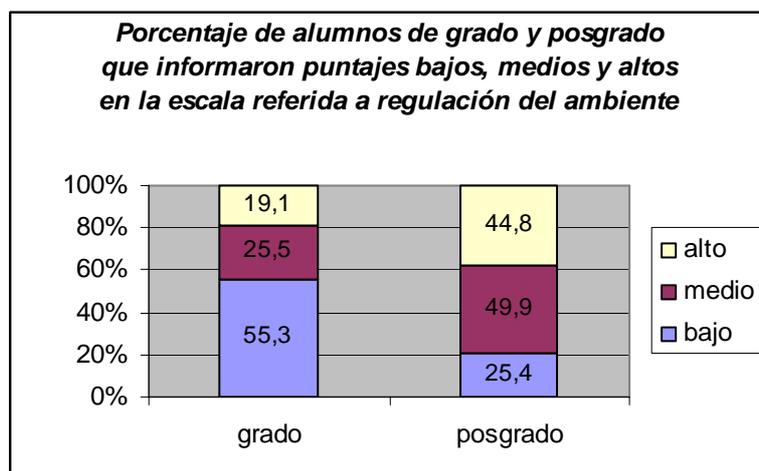
Para hilar más fino, cada una de las seis escalas consideradas por el cuestionario fue recodificada conforme al valor de los percentiles 33 y 66. Así, para cada variable tenemos 3 grupos de bajo, medio y alto puntaje en la variable en cuestión.

### 1) Formulación de metas



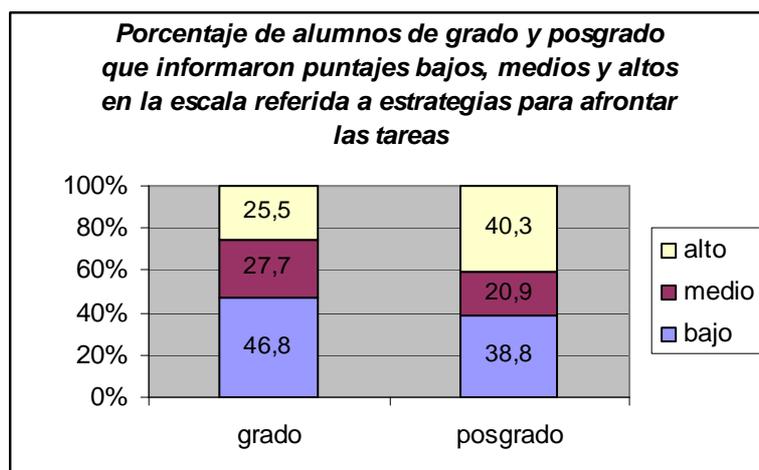
Según ilustra el gráfico anterior, dentro del grupo de posgrado, la mayoría informó puntajes medios (40,3%) en cuanto a la *formulación de metas* mientras trabajan online. En cambio, entre los alumnos de grado, más de la mitad (53,2%) informaron puntuaciones bajas en este aspecto.

## 2) regulación del ambiente



En cuanto a la regulación del ambiente, entre los alumnos de grado la mayoría informó bajos puntajes en este aspecto (55,3% del grupo), en tanto que la mayor parte del grupo de posgrado (49,9) se situó en valores medios y altos (44,8%).

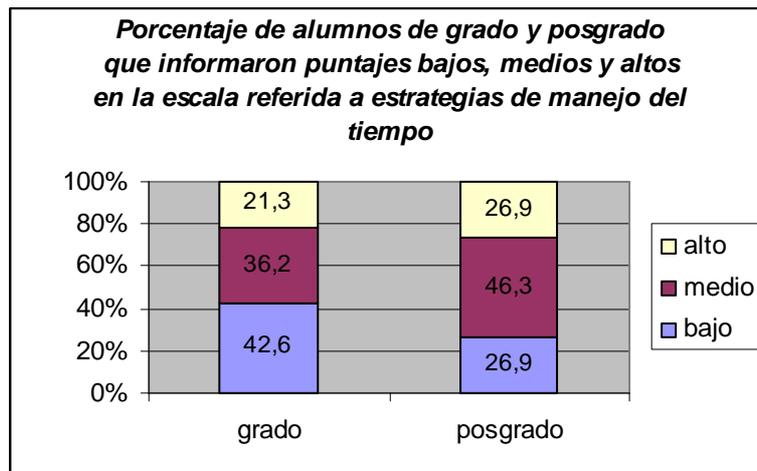
## 3) estrategias para afrontar las tareas



Respecto de este aspecto, referido al uso de determinadas estrategias para afrontar las tareas online, los resultados están en la línea de los

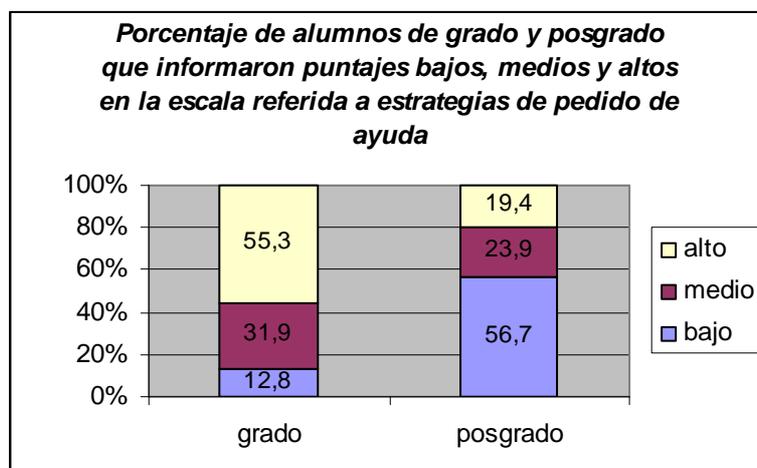
anteriores, con un grupo mayoritario, dentro de los alumnos de grado, que obtienen puntuaciones bajas (46,8%) y una mayoría de alumnos de posgrado (40,3%) que se ubica en el extremo opuesto de las puntuaciones altas en la escala.

#### 4) manejo del tiempo



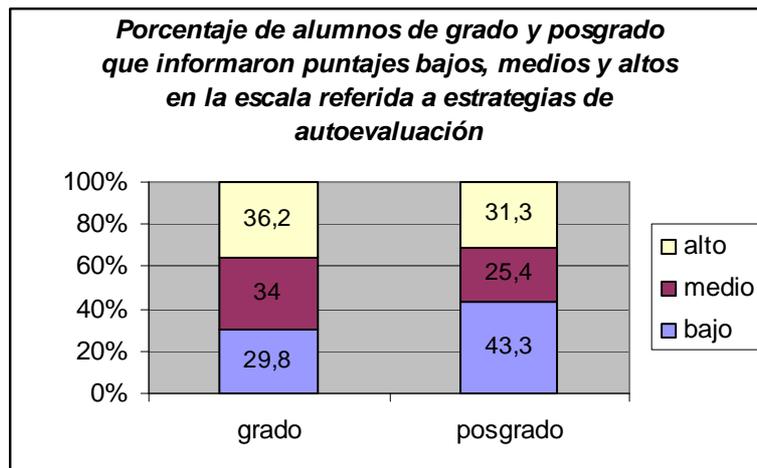
Si atendemos al manejo del tiempo en ambientes online, se aprecia que dentro de los alumnos de grado un grupo mayoritario informa puntuaciones bajas en la escala (42,6%), mientras que dentro del grupo de posgrado un 46,3% obtuvo puntajes medios.

#### 5) solicitud de ayuda



El manejo de los pedidos de ayuda se presenta en un sentido diferente. En efecto, en este caso la mayoría de los alumnos de grado (55,3%) obtuvieron puntuaciones altas, en tanto que entre los de posgrado la mayoría puntuaron bajo (56,7%).

#### 6) autoevaluación



Por último, respecto de la autoevaluación, vemos que mientras que dentro del grupo de grado se observa una distribución relativamente pareja de los alumnos en puntajes bajos, medios y altos, los alumnos de posgrado informaron en mayor medida puntuaciones bajas (43,3%).

### 5. Conclusiones

Si retomamos en este punto la importancia que se atribuye a la autorregulación en ambientes virtuales, se esperaba que los dos grupos estudiados -cuyos desempeños fueron evaluados en el marco de entornos virtuales- informaran perfiles similares, ambos con puntajes altos en todas, o al menos en la mayoría, de las escalas que mide el cuestionario administrado. Sin embargo, los resultados no avalaron completamente estas presunciones o expectativas iniciales.

Por un lado, lejos de presentarse homogéneos, los perfiles de autorregulación mostraron diferencias significativas entre los grupos en tres de las seis escalas evaluadas por los cuestionarios.

Por otro lado, si consideramos las puntuaciones obtenidas por los grupos en cada escala, diera la impresión de que no todas alcanzan los niveles esperados para un estudiante que se desempeña en un ambiente virtual.

Veamos con mayor detalle cada una de las cuestiones enunciadas.

### **5.a. Las diferencias entre los grupos...**

Al comparar los dos grupos en estudio -estudiantes de grado y de posgrado- se encontró que diferían en cuanto a la capacidad de establecer metas, regular el ambiente y los pedidos de ayuda.

El *proceso de fijarse metas* para el estudio en cursos online se mostró más sólido dentro del grupo de posgrado; es decir, estos estudiantes puntuaron más alto en la escala referida al establecimiento de metas, cuestión que no parece menor si recordamos que justamente la planificación de la tarea a afrontar y el establecimiento de metas constituyen el punto de partida del proceso de autorregulación (González Fernández, 2001).

La *regulación del ambiente* de aprendizaje, relacionada con la capacidad de crear un contexto libre de distractores y apropiado para el aprendizaje, fue mejor también en el grupo de posgrado. En tal sentido, seguramente han incidido aquí las posibilidades de los alumnos de acceder a equipos con conexión a la red para así poder entrar al aula virtual. Cabe señalar que entre los alumnos del grupo de grado al menos la mitad no disponía de acceso a Internet desde sus domicilios, situación que los obligaba a desplazarse a cibernets, casas de algún conocido que les facilitara una computadora con conexión, en la misma universidad, etc; lugares poco propicios para concentrarse y poder estudiar. Hay que decir también que estos estudiantes no esperaban tener que atender a un curso con modalidad virtual, sino que debieron hacerlo a propuesta de la cátedra y acomodarse lo mejor posible a esa situación. En cambio, entre los alumnos de posgrado, la mayoría disponía de acceso a Internet tanto en sus domicilios como en sus lugares de trabajo, con lo cual la posibilidad de poder manejar y regular el ambiente de aprendizaje se amplía considerablemente.

Otro aspecto que se presentó diferente en los dos grupos considerados es el relativo a la *búsqueda de ayuda*. En este caso, el grupo de alumnos de grado alcanzó una puntuación promedio en la escala que supera a la de los estudiantes de posgrado. Si bien los procesos de búsqueda de ayuda son considerados como significativos y relevantes para el aprendizaje, no son pocos los autores que destacan la importancia de atender al tipo de pedidos de ayuda que se formulan (entre otros, Butler, 1998; Butler y Neuman, 1995; Karabenick, 1998 y 2002; Nelson-Le Gall, 1985; Newman, 1998; Newman y Schwager, 1995; Ross y Cousins, 1995; Ryan et al., 2001).

Uno de los pioneros en proponer una distinción entre distintos tipos de búsqueda de ayuda fue Nelson-Le Gall (1985), quien diferenció entre dos tipos: a) la búsqueda de ayuda ejecutiva u orientada a la dependencia y b) la búsqueda de ayuda instrumental u orientada al dominio de la tarea. Dentro de estas dos categorías, los pedidos de ayuda instrumental están asociados más fuertemente con los beneficios cognitivos que se ha informado puede reportar el uso adecuado de esta estrategia de buscar ayuda. Quedaría entonces como una cuestión pendiente la de analizar el tipo de los pedidos de ayuda canalizados por estos grupos de estudiantes.

### **5.b. Puntuaciones que no alcanzan los niveles esperados...**

Por otro lado, por tratarse de estudiantes que se desenvolvían en un entorno virtual se esperaba que las puntuaciones en las escalas evaluadas por el cuestionario fueran altas. Sin embargo, esto no es lo que se dio en todos los aspectos.

Conforme a estos resultados, pareciera que el contexto virtual -que por sus características favorecería la autorregulación- no opera de manera automática; es decir, a pese a ser flexible, otorgar autonomía, ser laxo, etc., no generaría de por sí autorregulación de parte de los estudiantes. De ser así, ambos grupos hubieran tenido puntajes similares y altos en todas las escalas.

Con seguridad, además de los factores del contexto virtual -que ciertamente favorecen la autorregulación- también operan factores personales, tales como la habilidad para manejarse en el medio virtual, la motivación por aprender en un entorno de esas características, la posibilidad de acceder a diario a la red, entre otros. En términos de Perkins (1996) podríamos decir que habría que interpretar los resultados hallados desde el *enfoque de la persona más el entorno*.

Si bien las características de un entorno virtual potencian y favorecen -y hasta podríamos decir que demandan la autorregulación del aprendizaje- no serían determinantes de las acciones personales; esto es, no se trata de influencias que se ejercen en una sola dirección; por el contrario, se considera que las personas crean contextos (Rinaudo et al., 2010)

## **6. Referencias bibliográficas**

Artino A. y J. Stephens (2009) Academic motivation and self-regulation: a comparative analysis of undergraduate and graduate students learning online. *Internet and Higher Education*.

Banard L.; W. Lan; y. To; V. Paton y Sh. Lai. (2009) Measuring self-regulation in online and blended learning environments. *Internet and Higher Education*, nº 12, pp1-6.

Butler, R. (1998) Determinants of help-seeking: relations between perceived reasons for classroom help-avoidance and help-seeking behaviors in an experimental context. *Journal of Educational Psychology*, vol 90, nº 4, 630-643.

Butler, R. y O. Neuman (1995) Effects of task and ego achievement goals on help-seeking behaviors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*. vol. 87, nº2, pp. 261-271.

Chiecher A.; D. Donolo y M. C. Rinaudo (2009) Búsqueda de ayuda en foros electrónicos. Frecuencia y contenido de las preguntas formuladas por estudiantes de grado y posgrado. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, nº 12, pp 139-161. Universidad Técnica Particular de Loja. España.

Chiecher, A. (2006a) Autorregulación en estudiantes universitarios. Estudio comparativo en contextos presenciales y virtuales. En Lanz M. Z. (comp.) *El aprendizaje autorregulado. Enseñar a aprender en diferentes entornos educativos*. Noveduc. Buenos Aires. Colección Ensayos y Experiencias.

Chiecher A. (2010) Trabajo grupal en torno de una e-actividad. Regulación del tiempo, el ambiente y la búsqueda de ayuda. *Signos, Revista de Educación a Distancia*. Universidad del Salvador. Disponible en

<http://www.salvador.edu.ar/sitio/signosead/articulos.asp> (consultado el 8 de octubre de 2010).

González Fernández, A. (2001) Autorregulación de los aprendizajes. Una difícil tarea". *IberPsicología*, nº 6 (1-2).

Hodges, CH. (2005) Self-regulation y web based courses. A review and the need for research. *The Quarterly Review of Distance Education*, vol. 6, nº 4, 375-383.

Karabenick, S. (1998) Help seeking as a strategic resource. En KARABENICK, S. 1998. *Strategic Help Seeking: Implications for Learning and Teaching*. Lawrence Erlbaum Associates.

Karabenick, S. (2002) Seeking help in large college classes: a person-centered approach. En *Contemporary Educational Psychology*, vol. 26, nº 1, 38-57.

Massa, N. y A. Bell (2005) Learning interaction and self-regulation in web-based professional development. *Proceedings of the 2005 American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition*.

Monereo, C. y M. Romero (2007) Estrategias de gestión temporal en las actividades colaborativas mediadas por ordenador. Análisis cualitativo de los episodios estratégicos. *Revista Electrónica Teoría de la Educación*, vol. 8, nº 3.

Nelson-Le Gall, SH (1985) *Help seeking behaviours in learning*. Consultado el 24 de septiembre de 2008 en

[http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/000019b/80/2f/85/c3.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/000019b/80/2f/85/c3.pdf)

Niemi, H.; A. Nevgi y P. Virtanen (2003) Towards self-regulation in Web-based learning". *Journal of Educational Media*, vol. 28, nº 1, pp. 49-7.

Newman R. y M. Schwager (1995) Students Help-seeking during problem solving: effects of grade, goal and prior achievement. *American Educational Research Journal*, vol. 32, nº 2, 352-376.

Newman, R. (1998) Students Help-seeking during problem solving: influences of personal and contextual achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, vol. 90, nº 4, 664-658.

Perkins, D. 1996 *La Escuela Inteligente*. Gedisa. Barcelona.

Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En Boekaerts, M.; P. Pintrich y M. Zeidner. *Handbook of Self-regulation*. San Diego. Academic Press.

Rinaudo, M. C; A. Chiecher y D. Donolo (2010) La investigación basada en diseños en el estudio de los contextos virtuales de aprendizaje. Ponencia presentada en el *Simposio Internacional para La socialización de Buenas Prácticas e Investigación en Red*. CIAFIC. Abril 2010.

Rinaudo, M. C. y G. Vélez (2000) *Estrategias de aprendizaje y enfoque cooperativo*. Educando Ediciones.

Ross, J. y J. Cousins (1995) Giving and receiving explanations in cooperative learning groups. *The Alberta Journal of Education Research*, vol. XLI, nº 1, 103-121.

Ryan, A.; P. Pintrich y C. Midgley (2001) Avoiding seeking help in the classroom: who and why? *Educational Psychology Review*, vol. 13, nº 2, 93-114.

Terry, K. y P. Doolittle (2006) Fostering self-efficacy through time management in an online learning environment. *Journal on Interactive Online Learning*, vol. 7, nº 3.

Zimerman, B.; A. Kitsantas y M. Campillo. (2005). Evaluación de la Autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva. *Evaluar*, nº 5. Universidad Nacional de Córdoba.

Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: a social-cognitive perspective". En Boekaert, M., P. Pintrich y M. Zeidner (comp.) *Handbook of self-regulation*. Academic Press. Estados Unidos.

## Currículum Vitae de la Autora



*Analía Chiecher* es Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis; Magíster en Educación y Universidad y Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Nacional de Río Cuarto. Investigadora asistente de CONICET. Autora de artículos y libros sobre aprendizaje en ambientes presenciales y virtuales.

achiecher@hotmail.com