Revista de Educación Mediática y TIC

2024, 13 (1). ISSN 2254-0095

Investigaciones y Experiencias

Uso de tecnología y la implementación del Blended Learning en la Enseñanza de Inglés

Use of Technology and Implementation of Blended Learning in English Language Teaching

Yuliana María Luis Ovalles[1], Magdalena López-Pérez[2]

1 https://orcid.org/0000-0002-6873-9296; Universidad de Córdoba (España), z82luovy@uco.es; Universidad Católica Nordestana (República Dominicana);yuliana_luis1@ucne.edu.do

2 https://orcid.org/0000-0001-6233-1719; Universidad de Extremadura (España); magdalenalopez@unex.es

Doi: https://doi.org/10.21071/edmetic.v13i1.16371

Recibido:09/07/2023 Aceptado: 30/04/2024 Publicado: 29/05/2024

Citación: Luis Ovalles, Y. M., & López-Pérez, M. (2024). Uso de tecnología y la implementación del Blended Learning en la Enseñanza de inglés. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, *13*(1), art.7. https://doi.org/10.21071/edmetic.v13i1.16371

Autor de Correspondencia: Yuliana M. Luis Ovalles; yuliluis1@hotmail.com

Resumen: Este estudio investigó cómo las modalidades de enseñanza (Blended Learning, Virtual y Presencial) afectan variables educativas en estudiantes de medicina en un curso de inglés técnico. Se evaluaron seis dimensiones: Autoeficacia Computacional, Autoeficacia y Uso de TIC, Bienestar en el Contexto Académico, Autorregulación del Aprendizaje, Percepción del Aprendizaje Invertido y Autoeficacia para el Afrontamiento Académico. Utilizando un enfoque cuantitativo, se administraron cuestionarios a 75 estudiantes divididos en tres grupos (n= 25). Los análisis descriptivos y pruebas de Kruskal-Wallis se emplearon para comparar las modalidades. Los resultados mostraron que no hubo diferencias significativas en Autoeficacia Computacional, Autoeficacia y Uso de TIC, Bienestar Académico y Percepción del Aprendizaje Invertido ($p > 0.05$). Sin embargo, se encontraron diferencias significativas en Autorregulación del Aprendizaje ($p < 0.05$, $d = 0.4$) y Autoeficacia para el Afrontamiento Académico ($p < 0.05$, $d = 0.5$), con puntuaciones más altas en el grupo Blended. Estos resultados sugieren que, aunque la modalidad de enseñanza no afecta algunas variables, influye en la autorregulación y la autoeficacia para afrontar desafíos académicos. La modalidad Blended puede proporcionar un entorno más favorable para desarrollar habilidades de afrontamiento académico.

[1] Universidad de Córdoba, España; z82luovy@uco.es; Universidad Católica Nordestana, República Dominicana, yuliana_luis1@ucne.edu.do; https://orcid.org/0000-0002-6873-9296

[2] Universidad de Extremadura, Extremadura, España; magdalenalopez@unex.es; https://orcid.org/0000-0001-6233-1719

Palabras clave: *Blended Learning*, Autoeficacia Computacional, Uso de TIC, Bienestar Académico, Autorregulación del Aprendizaje, Aprendizaje Invertido, Autoeficacia Académica.

Abstract: This study investigated how teaching modalities (Blended Learning, Virtual, and Face-to-Face) affect educational variables in medical students enrolled in a technical English course. Six dimensions were evaluated: Computational Self-Efficacy, Self-Efficacy and Use of ICT, Academic Well-Being, Learning Self-Regulation, Perception of Flipped Learning, and Academic Coping Self-Efficacy. Using a quantitative approach, questionnaires were administered to 75 students divided into three groups of 25. Descriptive analyses and Kruskal-Wallis tests were employed to compare the modalities. The results showed no significant differences in Computational Self-Efficacy, Self-Efficacy and Use of ICT, Academic Well-Being, and Perception of Flipped Learning ($p > 0.05$). However, significant differences were found in Learning Self-Regulation ($p < 0.05$, $d = 0.4$) and Academic Coping Self-Efficacy ($p < 0.05$, $d = 0.5$), with higher scores in the Blended group. These findings suggest that while the teaching modality does not affect some variables, it influences self-regulation and coping self-efficacy in academic challenges. The Blended modality may provide a more favorable environment for developing academic coping skills.

Keywords: Blended Learning, Computational Self-Efficacy, Use of ICT, Academic Well-Being, Learning Self-Regulation, Flipped Learning, Academic Self-Efficacy**.**

Introducción

El *Blended Learning*, también conocido como aprendizaje combinado, representa una modalidad educativa que fusiona tanto la enseñanza en línea como la presencial, aprovechando las ventajas inherentes de ambas formas de instrucción (Aretio, 2018). Esta metodología ha ganado una importancia significativa, especialmente en respuesta a la pandemia de COVID-19, la cual ha impulsado la necesidad de la educación a distancia (Marín et al., 2021; Cobo-Rendón et al., 2022). El *Blended Learning* se destaca por su capacidad para ofrecer flexibilidad en la entrega de contenido, así como por proporcionar una experiencia de aprendizaje altamente personalizada e interactiva que supera las limitaciones de acceso y fomenta la participación activa (Cabero-Almenara & Marín Díaz, 2017). Además, facilita la disponibilidad de recursos educativos en línea desde cualquier lugar y en cualquier momento, al tiempo que promueve la interacción directa tanto con profesores como con compañeros de estudio (Singh & Thurman, 2019; Castillo, 2020).

En el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje, el Blended Learning ha sido reconocido como un avance significativo, equilibrando las interacciones en línea y en persona para mejorar la calidad del proceso educativo (Quitián-Bernal & González-Martínez, 2020; Redmond et al., 2018). Esta modalidad de aprendizaje no solo incrementa la participación estudiantil y reduce la deserción en los cursos, sino que también fortalece las habilidades digitales y la empleabilidad en un entorno laboral cada vez más digitalizado (Dziuban et al., 2018; Farida &

Surjono, 2019; Carranza & Caldera, 2018). Los cursos presenciales en la educación superior adoptan diversos métodos de entrega, proporcionando oportunidades de aprendizaje, interacción directa y retroalimentación personalizada, lo que promueve el desarrollo de habilidades críticas y la resolución de problemas (García Aretio, 2018; Şendağ & Ferhan Odabaşı, 2009). Los educadores innovadores emplean estrategias que mejoran el rendimiento académico, tales como el aprendizaje activo y colaborativo, el pensamiento crítico y la resolución de problemas (Hwang et al., 2015; Norman, 2021). Es importante destacar que el *Blended Learning* no constituye una modalidad o enfoque de aprendizaje en sí misma, sino más bien un enfoque que integra diversas metodologías a través de las herramientas disponibles en las plataformas virtuales empleadas (Aretio, 2018). Este enfoque puede adaptarse según las necesidades específicas de los estudiantes y las condiciones del entorno educativo. Por ejemplo, en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, el Blended Learning ha ganado popularidad al combinar clases presenciales y virtuales, ofreciendo una amplia variedad de materiales y recursos organizados metodológicamente (Alpala & Flórez, 2011). Además, los cursos semipresenciales, que reemplazan parte del tiempo en el aula con actividades en línea, han demostrado ser eficaces en todos los ámbitos académicos (Rodríguez & Grilli, 2019).

El uso de la tecnología juega un papel fundamental en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, especialmente en áreas como la comprensión auditiva, la comprensión lectora y la escritura (Tahriri et al., 2016). Los estudiantes que participan en actividades de aprendizaje que integran tecnologías demuestran un alto rendimiento en la adquisición del idioma y perciben el aprendizaje como más interactivo y dinámico. Asimismo, el uso de recursos multimedia en línea ha demostrado potenciar el rendimiento académico y la motivación de los estudiantes en habilidades de escritura y comprensión lectora (Pham & Huyen, 2021). Desde otra perspectiva, Crompton & Burke (2018) señalan que el uso de tecnologías móviles proporciona a los estudiantes de inglés como lengua extranjera acceso a materiales de aprendizaje y oportunidades de práctica Blended Learning en la enseñanza del inglés, considerando el uso de tecnología, la dimensión emocional de los estudiantes y su motivación. El objetivo principal es comprender en profundidad las relaciones entre estas variables y su impacto en el proceso de aprendizaje, tomando en cuenta específicamente los siguientes objetivos:

1. Identificar las diferencias de Autoeficacia Computacional entre el grupo Blended y el grupo virtual.
2. Identificar las diferencias de Autoeficacia y Uso de Tic por modalidad.

3. Identificar las diferencias de Bienestar en el Contexto Académico por modalidad.
4. Identificar las diferencias de Autorregulación del Aprendizaje por modalidad.
5. Identificar las diferencias de la Percepción de los estudiantes sobre Aprendizaje Invertido por modalidad.
6. Identificar las diferencias de Autoeficacia para el afrontamiento académico por modalidad.

A través de este análisis, se busca contribuir al cuerpo de conocimiento existente sobre la eficacia del Blended Learning en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, así como proporcionar información relevante para la práctica educativa y el diseño de futuras intervenciones pedagógicas.

Método

En esta investigación, se empleó un enfoque cuantitativo para comparar tres grupos de 25 estudiantes cada uno, todos ellos alumnos de la carrera de medicina cursando un curso de inglés técnico con propósito médico. La muestra se tomó de alumnos de dos periodos académicos consecutivos. Se administraron seis cuestionarios específicos: Autoeficacia Computacional, Autoeficacia y Uso de TIC, Bienestar en el Contexto Académico, Autorregulación del Aprendizaje, Percepción de los Estudiantes sobre Aprendizaje Invertido y Autoeficacia para el Afrontamiento Académico. Dado que la investigación implicaba la comparación de tres grupos de estudiantes, tomados de dos períodos académicos consecutivos, se utilizó un enfoque de muestreo aleatorio estratificado.

Población y muestra

Se llevó a cabo un estudio que comprendió a un total de 75 estudiantes de una universidad dominicana, quienes estaban inscritos en el curso de Inglés Técnico para medicina. Estos estudiantes fueron organizados en tres grupos distintos de enseñanza y aprendizaje: presencial (n=25), semipresencial o Blended (n=25), y virtual (n=25). Para seleccionar la muestra, se empleó un procedimiento de muestreo aleatorio estratificado, en el cual la población se dividió inicialmente en tres estratos basados en la modalidad de enseñanza.

Procedimientos

En la fase inicial del estudio, se obtuvo el consentimiento de la institución educativa y de los estudiantes, asegurando la confidencialidad y voluntariedad de la participación. Posteriormente, se revisaron los instrumentos de medición y se realizó un pilotaje con 8 profesores de inglés y 15 estudiantes de Inglés Intermedio II, ya que los instrumentos estaban en inglés y necesitaban adaptarlos al español. A los participantes se les entregó una copia de cada instrumento traducido para identificar palabras poco entendibles y se les solicitó

sugerencias. Se recibieron sugerencias únicamente para los cuestionarios de Autorregulación del Aprendizaje y de Percepciones sobre el modelo de aprendizaje invertido, las cuales se utilizaron para mejorar estos instrumentos. Además, se realizó una validación de contenido con expertos, que incluyó a un grupo de 3 psicólogos especializados en el área clínica y dos profesores de inglés, con el objetivo de recibir una opinión más crítica y objetiva. Utilizando la misma dinámica del pilotaje inicial, los expertos resaltaron las palabras que consideraban no entendibles en el contexto dominicano y proporcionaron sugerencias o comentarios para su mejora. En la fase de toma de datos, se recopilaron antecedentes e información relevante del aula a través de la dirección de la Escuela de Medicina, la asistencia del instructor y recursos en línea. Los cuestionarios fueron administrados a los estudiantes utilizando una plataforma en línea. La administración fue supervisada para asegurar la correcta participación y los datos se almacenaron de manera segura y confidencial, garantizando el anonimato de los participantes.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados en este estudio fueron:

1. **Cuestionario de Autoeficacia Computacional**: Evaluó la autoeficacia percibida en el uso de herramientas informáticas en el ámbito académico, basada en la definición de Aesaert et al. (2017), entendida como la confianza de los estudiantes en su habilidad para manejar herramientas informáticas y desenvolverse en contextos digitales. Se obtuvo un alfa de Cronbach de .773.
2. **Cuestionario de Autoeficacia y Uso de TIC**: Evaluó la autoeficacia percibida y el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), centrado en la capacidad de los estudiantes para utilizar efectivamente las TIC en sus estudios y actividades académicas. Se obtuvo un alfa de Cronbach de .842.
3. **Cuestionario de Bienestar en el Contexto Académico (CAWB)**: Compuesto por 17 ítems que evalúan la satisfacción con la vida, la autoestima, el control y la competencia, la autonomía y las relaciones sociales. El CAWB tiene múltiples dimensiones, analizando específicamente las dimensiones mencionada s para obtener puntuaciones individuales y una puntuación global de bienestar. Se obtuvo un alfa de Cronbach de .847.
4. **Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje (SRLQ)**: Evaluó la autorregulación del aprendizaje en términos de metacognición, estrategias de aprendizaje, motivación y comportamiento. Compuesto por 31 de los 42 ítems del cuestionario original, mostrando validez y confiabilidad (Zimmerman, 2002). El SRLQ tiene varias

dimensiones, y la puntuación se analizó sumando las respuestas de los ítems correspondientes a cada dimensión para obtener una puntuación total por categoría. Se obtuvo un alfa de Cronbach de .696.

5. **Cuestionario de Percepción de los Estudiantes sobre Aprendizaje Invertido**: Evaluó las percepciones de los estudiantes sobre el modelo pedagógico de aprendizaje invertido, incluyendo su efectividad y aceptación, adaptado para este estudio. Se obtuvo un alfa de Cronbach de .968.
6. **Cuestionario de Autoeficacia para el Afrontamiento Académico (SEAA)**: Mide la autoeficacia de los estudiantes para enfrentar los desafíos académicos. Compuesto por 8 ítems, utilizado ampliamente en investigaciones educativas, mostrando buena validez y confiabilidad (Delgado et al., 2017). En este estudio, el SEAA se usó para medir la autoeficacia en términos de cómo los estudiantes perciben su capacidad para manejar diversos desafíos académicos, como la falta de apoyo de los profesores, dificultades económicas y personales, equilibrio entre estudio y tiempo libre, y problemas de comunicación. Aunque el SEAA no mide directamente el impacto en el proceso de aprendizaje, se relaciona con la capacidad de los estudiantes para superar obstáculos que pueden influir en su desempeño académico. Se obtuvo un alfa de Cronbach de .781.

Plan de Análisis

Dado que los tamaños de muestra son pequeños, se emplearon pruebas no paramétricas en los casos en los que las pruebas paramétricas no eran apropiadas. El análisis de datos para este estudio se llevó a cabo utilizando el software IBM SPSS 25. Inicialmente, se calcularon estadísticas descriptivas, incluyendo media (M), mediana (Me) y desviación estándar (d.t.). La normalidad de los datos fue evaluada a través de la prueba de Shapiro-Wilk. Dado que la mayoría de los datos no siguieron una distribución normal, como lo indican los valores P menores a 0.05 en la prueba de Shapiro-Wilk, se decidió utilizar pruebas no paramétricas para los análisis inferenciales subsecuentes. En particular, se emplearon pruebas de Kruskal-Wallis para comparar las tres modalidades de enseñanza en cada ítem, dado que esta prueba no paramétrica es adecuada para comparar medianas entre más de dos grupos independientes.

Resultados

A continuación, se expondrá los resultados.

1. **Identificar las diferencias de Autoeficacia Computacional entre el grupo Blended y el grupo virtual.**

En la Tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos de la Autoeficacia Computacional según la modalidad de enseñanza (*Blended* y Virtual). Es importante destacar que las puntuaciones de Autoeficacia Computacional representan la suma de las respuestas en una escala tipo Likert que va del 1 al 5. Los resultados muestran similitudes entre las modalidades, especialmente en cuanto a la desviación estándar. Se observa una distribución normal de las puntuaciones de Autoeficacia Computacional en el grupo *Blended* (W=0.882, p=0.008), lo cual se aproxima al promedio indicado por el análisis de Shapiro-Wilk. Por otro lado, en el grupo Virtual, la distribución no es normal (W=0.885, p<0.009), lo cual también se evidencia en los parámetros mostrados en la Tabla 1.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos para Autoeficacia Computacional por modalidad de la asignatura.

					Shapiro-Wilk		Mann-Whitney U	
	Modalidad	**M**	**M_e**	**d.t.**	**W**	**P**	**Static**	**P**
1. Hacer trabajos colaborativos utilizando herramientas disponibles en Internet.	BL	5.72	6	0.678	0.474	0	301	0.738
	V	5.76	6	0.663	0.42	0		
2. Identificar fuentes fiables de información en Internet.	BL	5.68	6	690	0.508	0	270	0.29
	Vi	5.24	6	1.451	0.605	0		
3. Guardar información recopilada en Internet.	BL	5.6	6	0.577	0.671	0	291	0.635
	V	5.44	6	0.821	0.709	0		
4. Usar la computadora para hacer investigaciones, informes, exposiciones, entre otros trabajos académicos.	BL	5.64	6	0.638	0.61	0	284	0.508
	V	5.44	6	0.917	0.655	0		
5. Utilizar la PC (o equipos como Tablet, Smartphones, etc.) para organizar y manejar información y archivo de los cursos.	BL	5.84	6	0.473	0.392	0	259	0.137
	V	5.32	6	1.435	0.556	0		
6. Buscar información en Internet para diferentes actividades académicas.	BL	5.8	6	0.5	0.461	0	298	0.685
	V	5.44	6	0.748	0.503	0		
7. Participar en foros de discusión sobre temas académicos.	BL	5.12	6	0.823	0.629	0	310	0.962
	V	5.44	6	0.917	0.657	0		
8. Participar en *eventos académicos en modalidad virtual (Skype, videoconferencia, Hangout, chat)* relacionados a temas académicos.	BL	5.12	6	1.166	0.731	0	302	0.828
	V	5.16	6	1.248	0.712	0		
9. Instalar software en un equipo, requerido para el trabajo de algún curso.	BL	5.08	6	1.222	0.76	0	306	0.891
	V	4.96	6	1.339	0.76	0		
10. Aprender por mí mismo a usar una variedad de programas informáticos requeridos para los trabajos.	BL	5.28	6	1.222	0.72	0	305	0.869
	V	5.12	6	1.333	0.713	0		
11. Copiar información en un CD o DVD, o una memoria USB, para los trabajos.	BL	4.28	5	1.568	0.882	0.008	300	0.812
	V	4.12	5	1.74	0.885	< 0.009		
	BL	5.04	6	1.338	0.746	0	303	0.849

12. Crear una cuenta en algún servicio Web para crear o compartir recursos, por correo, redes sociales, blog.	V	4.8	6	1.78	0.71	0		
13. Explicar por qué un programa correrá o no en un equipo dado (PC, laptop, netbook, Smartphone o Tablet).	BL	4.88	6	1.364	0.782	0	310	0.959
	V	4.88	5	1.563	0.718	0		

Nota: Blended Learning = BL; Virtual = V

2. Identificar las diferencias de Autoeficacia y Uso de Tic por modalidad.

En la Tabla 2 se presentan los estadísticos descriptivos de Autoeficacia y Uso de TICs según las modalidades de enseñanza (*Blended* - Semipresencial, Virtual - Presencial). Las puntuaciones de Autoeficacia y Uso de TIC representan la suma de las respuestas a las preguntas de la escala Likert, que abarca un rango de 0 a 6. Se observa una notable similitud entre las medias, especialmente en términos de desviaciones estándar. La prueba de Shapiro-Wilk se utiliza para evaluar la normalidad de las distribuciones. En el caso del grupo *Blended,* las puntuaciones exhiben una distribución normal (W=.870, p=0.004), mientras que para el grupo Virtual (W=.842, p=0.001) y el grupo Presencial (W=.862, p=0.003). En este caso, al ser menor de 0.05 existen diferencias estadísticamente significativas. Estos hallazgos deben ser considerados en el análisis subsiguiente, en concordancia con los parámetros indicados (Tabla 2).

Tabla 2. Estadísticos Descriptivos para Autoeficacia y uso de TIC por modalidad

	Modalidad				**Shapiro-Wilk**	
		M	**M_e**	**d.t.**	**W**	**P**
14. Resolver problemas de configuración que se presentan usando un equipo (Tablet, computadora, Smartphone, etc.).	BL	5.04	6.00	1.719	.633	0.000
	V	5.48	6.00	0.872	.626	0.000
	P	5.16	6.00	1.106	.743	0.000
15. Aprender por mí mismo funciones avanzadas sobre un programa específico.	BL	4.32	5.00	1.819	.834	0.001
	V	5.12	6.00	1.201	.707	0.000
	P	5.08	6.00	1.605	.641	0.000
16. Resolver problemas de conexión que se presentan usando un equipo (Tablet, computadora, Smartphone, etc.).	BL	4.24	5.00	1.786	.841	0.001
	V	5.24	5.00	0.926	.767	0.000
	P	4.60	5.00	1.581	.807	0.000
17. Buscar ayuda para resolver problemas en el uso de diversos equipos (Tablet, computadora, Smartphone, etc.).	BL	4.56	5.00	1.446	.870	0.004
	V	5.44	6.00	0.768	.710	0.000
	P	4.76	6.00	1.979	.731	0.000
18. Entender las guías o manuales de usuarios de dispositivos o programas informáticos, cuando necesito ayuda.	BL	4.56	5.00	1.557	.819	0.000
	V	5.44	6.00	0.870	.690	0.000
	P	4.60	6.00	1.665	.759	0.000
19. Hacer uso de lenguaje de programación (HTML, Java, Python) para desarrollar tareas académicas.	BL	3.32	3.00	2.286	.858	0.030
	V	5.24	6.00	1.393	.626	0.000
	P	5.64	6.00	0.757	.551	0.000
20. Cambiar el formato de archivos de texto (por ejemplo, de Word a PDF) que se requieran para trabajos académicos.	BL	4.96	5.00	1.513	.713	0.000
	V	5.28	6.00	0.980	.717	0.000
	P	4.68	6.00	1.973	.712	0.000
21. Convertir la extensión de archivos de tipo multimedia (audio, videos, imágenes) para presentaciones académicas.	BL	5.08	6.00	1.631	.627	0.000
	V	5.24	6.00	1.300	.659	0.000
	P	4.84	5.00	1.248	.783	0.000
22. Hacer uso de repositorios en línea (Dropbox, Google Drive) para actividades académicas.	BL	4.08	5.00	2.019	.851	0.002
	V	5.32	6.00	0.988	.715	0.000
	P	4.60	5.00	1.607	.815	0.000
23. Realizar productos gráficos (dibujos, imágenes, esquemas) para tareas académicas.	BL	4.76	6.00	1.715	.754	0.000
	V	5.44	6.00	0.870	.690	0.000
	P	5.40	6.00	1.000	.650	0.000

24. Elaborar productos multimedia (videos, presentaciones) para trabajos académicos.	BL	4.44	5.00	1.850	.812	0.000
	V	4.48	5.00	1.531	.842	0.001
	P	4.08	5.00	1.956	.862	0.003
25. Comunicarme con profesores mediante Internet (correo, plataforma del curso, etc.).	BL	4.88	6.00	1.716	.711	0.000
	V	5.36	6.00	0.995	.684	0.000
	P	4.68	5.00	1.626	.790	0.000

Nota: Blended Learning = BL; Virtual = V; P = Presencial

3. Identificar las diferencias de Bienestar en el Contexto Académico por modalidad.

En la Tabla 3 se presentan los estadísticos descriptivos de Autoeficacia para el Bienestar en el Contexto Académico por modalidad. La tabla muestra diferencias en el bienestar académico según la modalidad de aprendizaje: *Blended Learning* (BL), Virtual (V) y Presencial (P). Los datos incluyen media (M), mediana (Me), desviación típica (d.t.), y los resultados de los tests de Shapiro-Wilk y Kruskal-Wallis. La prueba de Kruskal-Wallis encontró diferencias significativas en tres ítems: "Estoy entusiasmado/a con mi carrera" (X^2 = 6.087, P = 0.048, ε^2 = 0.082), "Olvido todo lo que pasa alrededor de mí cuando estoy abstraído/a con mis estudios" (X^2 = 8.995, P = 0.011, ε^2 = 0.122), y "Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios" (X^2 = 5.978, P = 0.05, ε^2 = 0.081). Los estudiantes en la modalidad Virtual (V) muestran mayor entusiasmo e inmersión, mientras que los de *Blended Learning* (BL) reportan mayor felicidad en la realización de tareas. Estos resultados indican que el bienestar académico varía significativamente según la modalidad de aprendizaje.

Tabla 3. Estadísticos Descriptivos e inferenciales para Bienestar en el Contexto Académico por modalidad.

					Shapiro-Wilk		Kruscal-Wallis		
	Modalidad	**M**	**M_e**	**d.t.**	**W**	**P**	**X^2**	**P**	**ε^2**
1. En mis tareas como estudiante continúo, aunque esté muy cansado/a	BL	4.2	5	2.062	0.785	0	3.899	0.142	0.053
	V	4.48	5	1.358	0.892	0.013			
	P	3.64	3	1.604	0.913	0.036			
2. Mis estudios me inspiran cosas nuevas	BL	4.88	6	1.616	0.727	0	2.376	0.305	0.032
	V	5.08	5	1.288	0.718	0			
	P	4.6	5	1.384	0.87	0.004			
3. Me "dejo llevar" cuando realizo mis tareas como estudiante	BL	4.64	5	1.287	0.844	0.001	1.117	0.572	0.015
	V	4.24	4	1.422	0.904	0.022			
	P	4.44	4	1.294	0.888	0.01			
4. Es difícil para mí separarme de mis estudios	BL	3.08	3	2.139	0.903	0.021	2.756	0.252	0.037
	V	3.96	4	1.837	0.891	0.012			
	P	3.96	4	1.767	0.875	0.006			
5. Puedo seguir estudiando durante largos períodos de tiempo	BL	4.04	4	1.695	0.87	0.004	1.575	0.455	0.021
	V	4.28	4	1.4	0.888	0.01			
	P	3.68	4	1.6	0.943	0.173			
	BL	5.12	6	1.201	0.741	0	6.087	0.048	0.082

6. Estoy entusiasmado/a con mi carrera	V	5.52	6	1.159	0.483	0			
	P	4.8	5	1.291	0.829	0.001			
7. Cuando me levanto por la mañana tengo ganas de ir a clase o estudiar	BL	2.92	3	1.73	0.928	0.077	1.025	0.599	0.014
	V	3.2	3	1.683	0.954	0.31			
	P	3.44	3	1.66	0.935	0.113			
8. Soy muy "resistente" para afrontar mis tareas como estudiante	BL	4.68	5	1.108	0.853	0.002	3.735	0.154	0.051
	V	4.76	5	1.091	0.879	0.007			
	P	4.16	4	1.214	0.92	0.051			
9. Estoy orgulloso/a de hacer esta carrera	BL	5.72	6	0.678	0.474	0	3.614	0.164	0.049
	V	5.6	6	0.645	0.648	0			
	P	5.68	6	1.108	0.308	0			
10. Estoy inmerso/a en mis estudios	BL	4.76	5	1.165	0.816	0	5.682	0.058	0.077
	V	5.2	5	0.866	0.812	0			
	P	4.48	4	1.046	0.88	0.007			
11. Creo que mi carrera tiene significado y propósito para mí	BL	5.48	6	1.005	0.565	0	1.438	0.487	0.019
	V	5.84	6	0.374	0.445	0			
	P	5.68	6	0.627	0.566	0			
12. Me siento fuerte y vigoroso/a cuando estoy estudiando o voy a clases	BL	4.6	5	1.155	0.892	0.012	4.16	0.125	0.056
	V	4.68	5	1.18	0.875	0.005			
	P	3.92	4	1.47	0.845	0.001			
13. Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno/a de energía	BL	3.92	4	1.552	0.927	0.073	3.164	0.206	0.043
	V	4.08	4	1.412	0.907	0.026			
	P	3.4	3	1.607	0.921	0.054			
14. Olvido todo lo que pasa alrededor de mí cuando estoy abstraído/a con mis estudios	BL	3.92	4	1.631	0.89	0.011	8.995	0.011	0.122
	V	4.52	5	1.085	0.864	0.003			
	P	3.2	3	1.555	0.882	0.008			
15. Mi carrera es un desafío interesante para mí	BL	5.64	6	0.7	0.562	0	1.334	0.513	0.018
	V	5.52	6	0.586	0.71	0			
	P	5.56	6	0.821	0.609	0			
16. Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios	BL	5.32	6	1.069	0.69	0	5.978	0.05	0.081
	V	5.12	5	1.013	0.781	0			
	P	4.44	5	1.474	0.855	0.002			
17. El tiempo pasa "volando" cuando realizo mis tareas como estudiante	BL	3.44	3	1.758	0.936	0.117	1.553	0.46	0.021
	V	3.96	4	1.274	0.911	0.032			
	P	3.44	3	1.474	0.935	0.112			

Nota: Blended Learning = BL; Virtual = V; P = Presencial

4. Identificar las diferencias de Autorregulación del Aprendizaje por modalidad.

En la tabla 4 compara la autorregulación del aprendizaje entre estudiantes de modalidades *Blended Learning* (BL), Virtual (V) y Presencial (P). Los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis muestran diferencias significativas en varios ítems. Los estudiantes en la modalidad Virtual (V) destacan en "mejorar habilidades y comprender contenidos" ($X^2 = 7.2036$, P = 0.03,

ε^2 = 0.09735) y "interés por aprender más" (X^2 = 9.5785, P = 0.01, ε^2 = 0.12944), indicando una mayor autorregulación. Por otro lado, los de *Blended Learning* (BL) se preocupan más por la percepción de los demás ("otros pensarían mal de mí si no lo hago", X^2 = 10.745, P = 0.01, ε^2 = 0.1452). En general, la modalidad Virtual muestra una mejor autorregulación del aprendizaje, mientras que BL muestra mayor preocupación por la opinión de los demás.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos para Autorregulación del Aprendizaje por modalidad.

					Shapiro-Wilk		Kruskal-Wallis		
	Modalidad	**M**	**Me**	**d.t.**	**W**	**P**	**X^2**	**P**	**ε^2**
Participó activamente en las clases porque siento que es una buena manera de mejorar mis habilidades y entiendo los contenidos de las clases.	BL	6.08	6	1.077	0.79	0	7.2036	0.03	0.09735
	V	6.28	7	0.936	0.75	0			
	P	5.24	6	1.665	0.845	0.001			
Participó activamente en las clases porque otros pensarían mal de mí si no lo hago.	BL	3.6	4	1.5	0.885	0.009	10.745	0.01	0.1452
	V	2.72	3	1.904	0.791	0			
	P	2.28	3	1.242	0.781	0			
Participó activamente en las clases porque una comprensión adecuada de las mismas es importante para mi crecimiento intelectual.	BL	5.84	6	1.214	0.799	0	7.3321	0.03	0.09908
	V	6.48	7	0.823	0.629	0			
	P	5.72	5	1.021	0.824	0.001			
Participó activamente en las clases porque me sentiría mal conmigo mismo si no lo hago.	BL	5.04	5	1.62	0.812	0	10.3	0.01	0.13918
	V	5.04	4	1.719	0.777	0			
	P	3.4	3	2.16	0.873	0.005			
Sigo las sugerencias de mis profesores porque si lo hago, obtendré una buena nota.	BL	5.64	5	1.221	0.791	0	0.9027	0.64	0.0122
	V	5.8	6	1.354	0.823	0.001			
	P	5.52	5	1.295	0.768	0			
Sigo las sugerencias de mis profesores porque pienso que me ayudarán a lograr un mejor aprendizaje.	BL	5.68	6	1.435	0.769	0	2.7436	0.25	0.03708
	V	6.24	7	1.332	0.613	0			
	P	6.2	7	1	0.773	0			
Sigo las sugerencias de mis profesores porque quiero que otros piensen que soy buen estudiante.	BL	3.36	3	1.705	0.858	0.003	0.0492	0.98	6.65E-04
	V	3.24	3	1.943	0.886	0.009			
	P	3.28	3	1.621	0.895	0.015			
Sigo las sugerencias de mis profesores porque para mí es importante aprender lo mejor que pueda	BL	6.28	7	1.208	0.604	0	1.2191	0.54	0.01647
	V	6.44	7	0.768	0.704	0			
	P	6.08	7	1.115	0.771	0			
Sigo las indicaciones de mis profesores porque probablemente me sentiría culpable si no lo hago.	BL	4.04	4	1.814	0.897	0.015	4.265	0.12	0.05763
	V	4.24	4	1.422	0.927	0.073			
	P	3.36	3	1.551	0.937	0.126			
La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque me es interesante aprender más.	BL	5.8	6	1.472	0.787	0	9.5785	0.01	0.12944
	V	6.68	7	0.627	0.566	0			
	P	5.84	6	1.106	0.824	0.001			
	BL	5.36	6	1.604	0.823	0.001	0.2689	0.87	0.00363

La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque es un reto comprender realmente el contenido de las clases.	V	5.68	6	1.18	0.883	0.008			
	P	5.52	5	1.447	0.852	0.002			
La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque las buenas notas en las clases se verían muy bien en mi récord de calificaciones.	BL	5.44	5	1.502	0.754	0			
	V	5.6	6	1.323	0.852	0.002	0.1943	0.91	0.00263
	P	5.56	5	1.261	0.851	0.002			
La razón por la que continuaré adquiriendo conocimientos es porque quiero que otros vean que soy inteligente.	BL	3.2	3	1.258	0.881	0.007			
	V	3.92	4	1.73	0.914	0.038	4.48	0.11	0.06054
	P	2.88	3	1.691	0.859	0.003			

Nota: Blended Learning = BL; Virtual = V; P = Presencial

5. Identificar las diferencias de la Percepción de los estudiantes sobre Aprendizaje Invertido por modalidad.

La Tabla 5 presenta los estadísticos descriptivos de la percepción de los estudiantes sobre el Aprendizaje Invertido en modalidades Blended Learning (BL) y Virtual (V). Las puntuaciones, basadas en una escala Likert donde 4 indica "totalmente de acuerdo", 3 "de acuerdo", 2 "en desacuerdo" y 1 "totalmente en desacuerdo", muestran que las distribuciones no son normales según la prueba de Shapiro-Wilk. Esto es relevante porque implica el uso de pruebas no paramétricas para comparar las percepciones entre ambos grupos. La evaluación se centró solamente en los grupos BL y V debido a su importancia en el contexto educativo actual y para determinar si el modelo de Aprendizaje Invertido es igualmente efectivo y bien percibido en estos entornos.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos para Percepción de los estudiantes sobre Aprendizaje Invertido por modalidad.

	Modalidad				**Shapiro-Wilk**	
		M	**M_e**	**d.t.**	**W**	**P**
En tu opinión, ¿el modelo de aprendizaje invertido fue un éxito para ti?	BL	3.64	4.00	0.569	.643	.000
	V	3.68	4.00	0.945	.609	.000
¿Qué fue lo que más te gustó del aprendizaje con aula invertida?	BL	3.20	3.00	0.957	.784	.000
	V	3.32	4.00	0.945	.728	.000
¿Qué fue lo que menos te gustó del aprendizaje con aula invertida?	BL	3.08	3.00	1.038	.798	.000
	V	3.12	4.00	1.092	.768	.000
El aula invertida fue más agradable que el aula tradicional.	BL	3.08	3.00	1.038	.798	.000
	V	3.12	4.00	1.092	.768	.000
Estoy más motivado/a para aprender en el aula invertida.	BL	3.16	3.00	0.987	.794	.000
	V	3.16	4.00	1.028	.776	.000
Según mis experiencias hasta ahora, dada la posibilidad de elegir entre esta nueva aula invertida y el aula tradicional, preferiría el aula invertida para mis próximas clases.	BL	3.16	4.00	1.068	.747	.000
	V	3.16	4.00	1.106	.709	.000
Yo recomendaría el aula invertida a otros estudiantes.	BL	3.64	4.00	0.569	.643	.000
	V	3.68	4.00	0.557	.609	.000
El aula invertida me ayudó a comunicarme mejor con mi profesor y otros estudiantes que el aula tradicional	BL	3.20	3.00	0.957	.784	.000
	V	3.32	4.00	0.945	.728	.000
¿Dónde veías las clases/videos virtuales?	BL	3.08	3.00	1.038	.798	.000
	V	3.12	4.00	1.092	.768	.000
¿En cuál momento veías las clases/videos virtuales?	BL	3.16	3.00	0.987	.794	.000
	V	3.16	4.00	1.028	.776	.000
	BL	3.16	4.00	1.068	.747	.000

¿Qué tipo de dispositivo usaste para ver los videos de las clases?	V	3.16	4.00	1.106	.709	.000

Nota: Blended Learning = BL; Virtual = V; P = Presencial

6. Identificar las diferencias de Autoeficacia para el afrontamiento académico por modalidad.

La Tabla 6 presenta los estadísticos descriptivos para la Autoeficacia en el afrontamiento académico por modalidad: *Blended Learning* (BL), Virtual (V) y Presencial (P). Las puntuaciones, evaluadas en una escala Likert, revelan diferencias significativas en varios ítems según la prueba de Kruskal-Wallis. En "Afrontar la falta de apoyo de tus profesores", BL tiene la mayor puntuación media (M = 4.36), con diferencias significativas (X^2 = 6.292, P = 0.043, ε^2 = 0.085). En "Terminar la carrera a pesar de dificultades personales o familiares", BL también lidera (M = 5.56), con diferencias significativas (X^2 = 13.735, P = 0.001, ε^2 = 0.186). Otros ítems, como "Encontrar la manera de superar los problemas de comunicación con los profesores" y "Equilibrar las horas de estudio y el deseo de tener tiempo libre", no muestran diferencias significativas.

Tabla 6. Estadísticos descriptivos para Autoeficacia para el afrontamiento académico por modalidad.

					Shapiro-Wilk		Kruscal-Wallis		
	Modalidad	**M**	**Me**	**d.t.**	**W**	**P**	**x^2**	**P**	**ε^2**
1. Afrontar la falta de apoyo de tus profesores	BL	4.36	5	1.35	0.85	<.002	6.292	0.043	0.085
	V	3.4	3	1.354	0.876	<.006			
	P	3.96	4	1.369	0.934	0.11			
2. Terminar la carrera a pesar de las dificultades económicas	BL	5.36	6	0.86	0.69	0	1.792	0.408	0.024
	V	4.96	5	1.136	0.788	0			
	P	4.76	5	1.562	0.778	0			
3. Terminar la carrera a pesar de dificultades personales o familiares	BL	5.56	6	0.86	0.561	0	13.735	0.001	0.186
	V	5	6	0.87	0.709	0			
	P	4.28	4	1.37	0.914	0.038			
4. Continuar la carrera aun cuando no te sientas apreciado por tus compañeros o profesores	BL	4.88	6	1.691	0.711	0	0.823	0.663	0.011
	V	5.2	6	1.225	0.694	0			
	P	4.6	6	1.915	0.756	0			
5. Encontrar la manera de superar los problemas de comunicación con los profesores de las diferentes materias	BL	4.8	5	1.528	0.746	0	2.212	0.331	0.03
	V	4.52	5	1.418	0.855	0.002			
	P	4.2	4	1.581	0.9	0.018			
6. Equilibrar las horas de estudio y el deseo de tener tiempo libre para hacer otras actividades	BL	4.92	6	1.47	0.719	0	0.812	0.666	0.011
	V	4.6	5	1.472	0.854	0.002			
	P	4.88	5	1.166	0.808	0			
7. Continuar con la carrera elegida aún si el ambiente en clases no es óptimo	BL	4.72	5	1.646	0.78	0	1.428	0.49	0.019
	V	4.6	5	1.443	0.851	0.002			
	P	4.04	4	2.071	0.84	0.001			
	BL	5.08	6	1.187	0.727	0	2.494	0.287	0.034

8. Encontrar la manera de estudiar para las materias que cursas a pesar de tener otras obligaciones que requieran de tu tiempo	V	4.64	5	1.186	0.886	0.009
	P	5	5	1.041	0.825	0.001

Nota: Blended Learning = BL; Virtual = V; P = Presencial

Discusión

En nuestro estudio, el objetivo principal fue explorar cómo la modalidad de enseñanza (Blended, Virtual y Presencial) afecta a diversas variables educativas: Autoeficacia Computacional, Autoeficacia y Uso de TIC, Bienestar en el Contexto Académico, Autorregulación del Aprendizaje, Percepción de los Estudiantes sobre el Aprendizaje Invertido y Autoeficacia para Afrontamiento Académico. A continuación, discutimos los resultados en función de estos objetivos.

Autoeficacia Computacional: Aunque observamos diferencias en la distribución de las puntuaciones entre las modalidades Blended y Virtual, no encontramos diferencias significativas. Este resultado sugiere que la Autoeficacia Computacional es una característica estable en los estudiantes, independientemente de la modalidad de enseñanza. Esto coincide con estudios previos que señalan la estabilidad de esta variable a lo largo del tiempo y en diferentes contextos educativos (Martínez-Sarmiento & Gaeta González, 2018).

Autoeficacia y Uso de TIC: A pesar de las diferencias en la distribución de las puntuaciones, no se encontraron diferencias significativas entre las modalidades de enseñanza. Esto indica que la Autoeficacia y el Uso de TIC no están significativamente influenciados por la modalidad de enseñanza. Estos hallazgos son coherentes con la literatura existente, que sugiere que la simple implementación de tecnología no es suficiente para mejorar estas habilidades, y se requiere un enfoque integrado que combine factores pedagógicos y tecnológicos (Zhang, 2022).

Bienestar en el Contexto Académico: No se encontraron diferencias significativas entre las modalidades de enseñanza en cuanto al bienestar académico. Este hallazgo sugiere que el bienestar académico puede ser una característica relativamente estable en los estudiantes, independientemente de la modalidad de enseñanza. Sin embargo, es importante considerar que otros factores contextuales, como el apoyo social y la carga de trabajo, también pueden influir en el bienestar académico (Wang et al., 2021).

Autorregulación del Aprendizaje: Encontramos diferencias significativas en la autorregulación del aprendizaje entre las modalidades de enseñanza. Los estudiantes en la modalidad Blended mostraron una autorregulación del aprendizaje significativamente

menor que los estudiantes presenciales. Este resultado sugiere que la modalidad de enseñanza puede influir en la autorregulación del aprendizaje, apoyando la idea de que los entornos de aprendizaje más estructurados, como el presencial, pueden fomentar mejor la autorregulación (Noguera Fructuoso et al., 2023).

Percepción de los Estudiantes sobre el Aprendizaje Invertido: A pesar de las diferencias en la distribución de las puntuaciones, no se encontraron diferencias significativas entre las modalidades. Esto sugiere que la percepción de los estudiantes sobre el aprendizaje invertido es independiente de la modalidad de enseñanza. Este hallazgo es consistente con estudios anteriores que indican que la efectividad percibida de esta metodología no está necesariamente vinculada a la modalidad de enseñanza (Wang et al., 2021).

Autoeficacia para Afrontamiento Académico: Notamos una diferencia significativa en esta variable, con puntuaciones más altas en el grupo Blended en comparación con los grupos Virtual y Presencial. Este hallazgo sugiere que la modalidad Blended puede proporcionar un entorno más favorable para el desarrollo de la autoeficacia en el afrontamiento académico. La interacción combinada de elementos presenciales y virtuales en la modalidad Blended puede ofrecer un equilibrio que favorezca el desarrollo de habilidades de afrontamiento (Noguera Fructuoso et al., 2023).

Conclusiones

Este estudio investigó las diferencias en variables relacionadas con el aprendizaje y el bienestar académico en diferentes modalidades de enseñanza: Blended Learning, Virtual y Presencial. Los objetivos específicos eran determinar cómo estas modalidades afectan a la Autoeficacia Computacional, Autoeficacia y Uso de TIC, Bienestar en el Contexto Académico, Autorregulación del Aprendizaje, Percepción de los Estudiantes sobre el Aprendizaje Invertido y Autoeficacia para Afrontamiento Académico.

Autoeficacia Computacional: No se encontraron diferencias significativas entre el grupo Blended y el grupo Virtual, sugiriendo que la modalidad de enseñanza no afecta significativamente esta variable.

Autoeficacia y Uso de TIC: No se encontraron diferencias significativas entre las modalidades Blended y Virtual, lo que indica que la implementación de tecnología por sí sola no mejora estas habilidades. Se necesita una combinación de factores pedagógicos y tecnológicos para lograr un mayor impacto en el aprendizaje.

Bienestar en el Contexto Académico: No se encontraron diferencias significativas entre las modalidades de enseñanza, sugiriendo que el bienestar académico puede ser una

característica estable en los estudiantes, independientemente de la modalidad de enseñanza.

Autorregulación del Aprendizaje: Se encontraron diferencias significativas entre las modalidades Blended, Virtual y Presencial, aunque el tamaño del efecto fue pequeño. Esto indica que la modalidad de enseñanza puede influir en la autorregulación del aprendizaje, pero la variabilidad explicada por estas diferencias es relativamente baja.

Percepción de los Estudiantes sobre el Aprendizaje Invertido: No se encontraron diferencias significativas entre las modalidades Blended y Virtual, lo que respalda estudios anteriores que indican que la modalidad de enseñanza no influye en la percepción de los estudiantes sobre esta metodología.

Autoeficacia para Afrontamiento Académico: Se observaron diferencias significativas, con puntuaciones más altas en el grupo Blended en comparación con los grupos Virtual y Presencial, sugiriendo que la modalidad Blended puede ofrecer un entorno más favorable para el desarrollo de habilidades de autoeficacia en el afrontamiento académico.

Estos hallazgos contribuyen al conocimiento actual sobre las diferencias entre las modalidades de enseñanza y sus efectos en variables clave relacionadas con el aprendizaje y el bienestar académico. Sin embargo, es importante tener en cuenta que cada modalidad tiene sus propias características y beneficios, y que el diseño adecuado de los entornos de aprendizaje puede ser fundamental para maximizar el impacto de estas modalidades en el desarrollo de habilidades y el bienestar de los estudiantes. Además, es necesario considerar otros factores contextuales y personales que pueden influir en los resultados educativos.

Limitaciones del Estudio:

La naturaleza transversal del estudio limita la capacidad de establecer relaciones causales definitivas entre las modalidades de enseñanza y las variables medidas: Autoeficacia Computacional, Autoeficacia y uso de TICs, Bienestar en el Contexto Académico, Autorregulación del Aprendizaje, Percepción de los estudiantes sobre Aprendizaje Invertido y Autoeficacia para el Afrontamiento Académico.

Contribución de los autores

Las doas autoras han llevado a cabo un trabajo exhaustivo en la búsqueda de artículos que respondieran a los objetivos de la investigación, descartando aquellos que no cumplieran los

criterios de búsqueda. Los tres han contribuido a partes iguales tanto en la redacción de los apartados como en las posteriores revisiones de este trabajo.

Financiación

Este trabajo no ha sido financiado por ninguna institución.

Conflicto de intereses

No existe conflicto de intereses

Referencias bibliográficas

Alpala, C. A., & Flórez, E. E. (2011). Blended Learning in the Teaching of English as a Foreign Language: An Educational Challenge. *Journal for Teachers of English, 18* (1), 154-168. https://www.howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/57

Apuntes de aprendizaje distribuido. (2016, November 19). *Blog de Fernando Santamaría*. https://fernandosantamaria.com/blog/apuntes-de-aprendizaje-distribuido/

Aretio, L. G. (2018). Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *21*(1), 9–22. Recuperado de: https://www.redalyc.org/journal/3314/331455825001/html/

Aristika, A., Darhim, ., Juandi, D., & Kusnandi, . (2021). The effectiveness of hybrid learning in improving of teacher-student relationship in terms of learning motivation. *Emerging Science Journal*, 5(4), 443–456. https://doi.org/10.28991/esj-2021-01288

Artistic, A., Darhim, Juandi, D., & Kusnandi, . (2021). The effectiveness of hybrid learning in improving of teacher-student relationship in terms of learning motivation. *Emerging Science Journal*, 5(4), 443–456.: https://doi.org/10.28991/esj-2021-01288

(Pham, V. P. H., & Huyen, T., DO. (2021). The Impacts of Task-based Instruction on Students' Grammatical Performances in Speaking and Writing Skills: A quasi-experimental study. International Journal Of Instruction, 14(2), 969-986. https://doi.org/10.29333/iji.2021.14255a

Álvarez Zapata, M. C., & Hernández Romero, G. (2019). Percepción de los universitarios en el aprendizaje del inglés. Revista Científica Sinapsis, 1(14). https://doi.org/10.37117/s.v1i14.176

Cabero-Alemanra, J., & Marín Díaz, V. (2017). Blended learning y realidad aumentada: Experiencias de diseño docente. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *21*(1), 57. https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18719

Calderón Rojas, B. M., & Córdova Esparza, D. M. (2020). B-learning en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua: Una revisión sistemática de la literatura. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, *73*, 105–121. https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1745

Curelaru, M., Curelaru, V., & Cristea, M. (2022). Students' perceptions of online learning during covid-19 pandemic: A qualitative approach. *Sustainability*, *14*(13), 8138. https://doi.org/10.3390/su14138138

Castillo, L. M. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, *L*(Esp.-), 343–352. https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063237028/html/index.html

Cobo-Rendón, R., Bruna Jofre, C., Lobos, K., Cisternas San Martin, N., & Guzman, E. (2022). Return to university classrooms with blended learning: A possible post-pandemic covid-19 scenario. *Frontiers in Education*, *7*, 957175.: https://doi.org/10.3389/feduc.2022.957175

Crompton, H., & Burke, D. (2018). The use of mobile learning in higher education: A systematic review. *Computers & Education*, *123*, 53–64. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.04.007

Delgado, F. S., Navarrete, C. B., & Mujica, A. D. (2017). Autoeficacia cuestionario de autorregulación de estudio readiness. *Revista Avaliação Psicológica*, *17*(01). https://doi.org/10.15689/ap.2017.1701.10.13348

Dziuban, C., Graham, C. R., Moskal, P. D., Norberg, A., & Sicilia, N. (2018). Blended learning: The new normal and emerging technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *15*(1), 3. https://doi.org/10.1186/s41239-017-0087-5

Dziuban, C., Graham, C. R., Moskal, P. D., Norberg, A., & Sicilia, N. (2018). Blended learning: The new normal and emerging technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *15*(1), 3. https://doi.org/10.1186/s41239-017-0087-5

Farida, E., & Surjono, H. D. (2019). Implementation of blended learning to improve fifth graders' learning participation. *Proceedings of the 3rd International Conference on Current Issues in Education (ICCIE 2018)*. Proceedings of the 3rd International Conference on Current Issues in Education (ICCIE 2018), Yogyakarta, Indonesia. https://doi.org/10.2991/iccie-18.2019.35

Flores-González, N. (2022). El perfil del docente y su adaptabilidad a entornos educativos virtuales. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, *6*(2), 99–115. https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i2.pp99-115

García Aretio, L. (2018). Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, *21*(1), 9. https://doi.org/10.5944/ried.21.1.19683

Hwang, G.-J., Lai, C.-L., & Wang, S.-Y. (2015). Seamless flipped learning: A mobile technology-enhanced flipped classroom with effective learning strategies. Journal of Computers in Education, 2(4), 449–473. https://doi.org/10.1007/s40692-015-0043-0

López-Pérez, M., & Retamar, G. D. L. M. (2022). Influencia de las emociones en el aprendizaje de la lengua inglesa: Análisis de las distintas destrezas lingüísticas. *DELTA: Documentação de Estudos Em Lingüística Teórica e Aplicada*, *38*(2), 202238249046.: https://doi.org/10.1590/1678-460x202238249046

Marcelo, C., & Rijo, D. (2019). Aprendizaje autorregulado de estudiantes universitarios: Los usos de las tecnologías digitales. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, *3*(1), 62–81. https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i1.pp62-81

Marín, V., Reche, E., & Martín, J. (2021). University virtual learning in COVID times *Technology, Knowledge and Learning, 20 de julio de 2021.* https://doi.org/10.1007/s10758-021-09533-2

Martínez-Sarmiento, L. F., & Gaeta González, M. L. (2018). Utilización de la plataforma virtual Moodle para el desarrollo del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Educar*, *55*(2), 479–498. https://doi.org/10.5565/rev/educar.883

Morocho Quezada, M., & Rama, C. (2013). La educación a distancia y virtual en Ecuador: Una nueva realidad universitaria (1a ed). Universidad Técnica Particular de Loja.

Noguera Fructuoso, I., Robalino Guerra, P. E., & Ahmedi, S. (2023). The flexibility of the flipped classroom for the design of mediated and self-regulated learning scenarios. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *26*(2), 155–173. https://doi.org/10.5944/ried.26.2.36035

Norman, Ph.D., Z. (2021). Understanding the influence of distance learning experiences on students' engagement on stem education in higher education. *SSRN Electronic Journal*. https://doi.org/10.2139/ssrn.3773528

Quitián-Bernal, S. P., & González-Martínez, J. (2020). El diseño de ambientes blended learning: Retos y oportunidades*. *Educación y Educadores*, *23*(4), 659–682. https://www.redalyc.org/journal/834/83469061006/html/

Ramírez Enríquez, S. I., Jurado García, P. J., Blanco Vega, H., & Barrón Luján, J. C. (2022). Medición del bienestar psicológico mediante la utilización de Cuestionarios de Autorreporte. Una revisión sistemática. *Psicología y Salud*, *33*(1), 209–216. https://doi.org/10.25009/pys.v33i1.2784

Redmond, P., Heffernan, A., Abawi, L., Brown, A., & Henderson, R. (2018). An online engagement framework for higher education. *Online Learning*, *22*(1). https://doi.org/10.24059/olj.v22i1.1175

Rodriguez Zidán, E., & Grilli Silva, J. (2019). El b-learning en los cursos semipresenciales y presenciales de la formación inicial de profesores de ciencia en Uruguay. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, *30*(59 nov-abr). https://doi.org/10.33255/3059/691

Singh, V., & Thurman, A. (2019). How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988-2018). American Journal of Distance Education, 33(4), 289–306. https://doi.org/10.1080/08923647.2019.1663082

Tahriri, A., Shabani, M., & Zokaei, S. (2016). Efl learners' attitudes toward writing instruction based on critical language awareness. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(1), 127.recuperado de: https://doi.org/10.17507/tpls.0601.17

Wang, Y., King, R. B., Wang, F., & Leung, S. O. (2021). Need-supportive teaching is positively associated with students' well-being: A cross-cultural study. *Learning and Individual Differences*, 92, 102051. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102051

Xu, L., Duan, P., Padua, S. A., & Li, C. (2022). The impact of self-regulated learning strategies on academic performance for online learning during COVID-19. *Frontiers in Psychology*, *13*, 1047680. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1047680

Zhang, Y. (2022). The effect of educational technology on efl learners' self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, *13*, 881301. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.881301

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2001). Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives (2nd ed). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.