



Regulación y planificación del estudio. Una perspectiva comparativa en ambientes presenciales y virtuales.

**Analía Chiecher¹, Danilo Donolo²,
María Cristina Rinaudo³**

¹ Investigador asistente de CONICET. Ayudante de Primera. Universidad Nacional de Río Cuarto.

² Investigador independiente de CONICET. Prof. Titular. Universidad Nacional de Río Cuarto

³ Prof. Titular. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Argentina

Analía Chiecher. Juan B Justo 925. Río Cuarto (CP 5800). Argentina. E-mail: achiecher@hum.unrc.edu.ar

© Education & Psychology I+D+i and Editorial EOS (Spain)

Resumen

Introducción. Parece no haber dudas respecto de la consideración del *manejo y la planificación del tiempo y ambiente de estudio* como comportamientos estratégicos que pueden redundar en beneficios para el aprendizaje. Más aún en ambientes virtuales donde, se supone, el estudiante tiene mayores márgenes de libertad para organizarse temporalmente y para elegir los ambientes de estudio. En esta línea, el artículo tiene como propósito presentar datos comparativos acerca del uso que hacen dos grupos de estudiantes -uno presencial y el otro virtual- de estrategias referidas a la planificación espacial y temporal del estudio.

Método. Participaron de la investigación 30 alumnos que cursaban una Maestría dictada con modalidad presencial y otros 41 estudiantes que cursaban también nivel de Maestría pero en un ambiente virtual. En ambos casos, las carreras de posgrado versaban sobre temas referidos a educación y los cursos fueron dictados por los mismos docentes. En este marco, los sujetos dieron respuesta, hacia el final del cursado, a un Inventario de Hábitos de Estudio que, entre otros aspectos, evalúa comportamientos referidos a la planificación del aprendizaje y el estudio.

Resultados. Los resultados de la *prueba t con muestras independientes* informan diferencias significativas entre ambos grupos respecto del manejo y la planificación del tiempo y ambiente de estudio. El sentido de las diferencias favorece al grupo de estudiantes virtuales, quienes informaron un manejo más riguroso y estratégico de aspectos espaciales y temporales.

Discusión. Los resultados hallados parecen dar apoyo a las tendencias más actuales, que señalan la *significatividad* de los contextos educativos y su impacto sobre el aprendizaje; esto es, parece que la mayor flexibilidad temporal y la mayor autonomía para elegir ambientes de aprendizaje que otorga la educación virtual -sumados claro a las características personales de los estudiantes virtuales- redundan en un mayor énfasis de parte del alumno por regular estos aspectos.

Palabras Clave: manejo del tiempo, planificación del estudio, ambientes presenciales, ambientes virtuales

Recibido: 11/06/08 *Aceptación inicial:* 30/06/08 *Aceptación final:* 20/02/09

Abstract

Introduction. Time and environment management are considered key aspects and strategic behaviors for learning. Still more in virtual environments where the student has freedom to organize time and to choose study atmospheres. In this line, this paper present comparative data about use that two students groups -virtual and traditional- do of strategies referred to space and time planning.

Method. 30 students participated in the investigation who attended a Masters dictated with traditional modality and other 41 students who also attended level of Masters but in an online context. All of them gave answer, towards the end of the attended one, to Study Habits Inventory that, among others aspects, evaluate behaviors referred to learning and study planning.

Results: T test with independent samples inform significant differences between both groups with respect to time and atmosphere management. The sense of differences favors virtual students, who informed a more rigorous and strategic time and space management.

Discussion. The found results seem to give sustenance to present tendencies; they indicate to the significance of the educative contexts and its impact on learning; it seems that the greater time flexibility and the greater autonomy to choose learning atmospheres that grant the virtual education -added to the personal characteristics of the virtual students- result in a greater emphasis from the student to regulate these aspects.

Keywords: time management, study planning, traditional context, virtual context

Received: 06/11/08

Initial Acceptance: 06/30/08

Final Acceptance: 02/20/09

Introducción

La consideración de los factores contextuales y sus relaciones con el aprendizaje constituye una de las tendencias más actuales en el campo de la Psicología Educativa. Ello implica reconocer la *significatividad de los entornos de aprendizaje* (Rinaudo y Donolo, 2000) o, en términos de Perkins, (1996) reconocer que la cognición humana óptima se lleva a cabo con la colaboración de otras personas y de objetos físicos y simbólicos a través de los cuales se potencian las capacidades individuales. En otros términos, pareciera que la actividad intelectual se comprende mejor cuando se la ubica en un sistema de la *'persona más el entorno'*, o lo que es lo mismo, del sujeto en interacción con el ambiente.

Esta significatividad de los entornos de aprendizaje cobra quizás mayor relevancia al pensar en escenarios educativos que no hubiéramos imaginado tan solo unos años atrás. En efecto, los ambientes virtuales de aprendizaje soportados por plataformas son de aparición bastante reciente; podríamos remontarlos a 10 o 15 años atrás, incluso con muy escasa difusión en aquella época. Hoy en día parece ya una cuestión corriente realizar cursos de formación a distancia a través de Internet, cursar posgrados mediante la red, participar de congresos virtuales y hasta incluir instancias soportadas en tecnologías en asignaturas de carreras de grado de cursado presencial.

Ahora bien, si los ambientes presenciales y los virtuales son diferentes y si las características del entorno tienen impacto en el aprendizaje de los estudiantes, entonces es momento de emprender estudios que atiendan a las diferencias entre ambos contextos. Mucho se ha estudiado ya sobre temas y problemas educativos en escenarios presenciales. Entendemos que es momento de reconsiderar estos estudios pero a la luz de las características particulares de los ambientes virtuales. Las interacciones entre profesores y alumnos -pero ahora asincrónicas y mediadas por tecnologías-, los intercambios entre pares, la motivación académica, el uso de estrategias cognitivas, la autorregulación y autonomía en el aprendizaje, el manejo del tiempo y la organización del ambiente de estudio, son algunos de los temas que parecen haber encendido nuevamente el interés de los investigadores. Como vemos, temas que han sido ampliamente estudiados en el marco de los contextos presenciales y que hoy vuelven a cobrar interés, invitan a generar preguntas, reaparecen despertando inquietudes, al considerarlos en ambientes virtuales.

El presente artículo se enmarca en esta línea de reconsiderar temas ya tratados, pero tomando ahora una perspectiva comparativa entre la presencialidad y la virtualidad. En este caso, tenemos por propósito centrar la atención en un aspecto del aprendizaje autorregulado, el manejo del tiempo y ambiente de estudio, que -como tantos otros- no estaría exento de las incidencias del ambiente de aprendizaje (Boekaertz, Pintrich y Zeidner, 2000; Chiecher, 2006a; de la Barerra, Donolo y Rinaudo, 2008; Hodges, 2005; Torrano y González, 2004).

El *manejo del tiempo* y la *planificación del estudio* son considerados como aspectos clave y como comportamientos estratégicos que pueden redundar en beneficios para el aprendizaje. Entendemos que dadas las características particulares de los entornos virtuales -más flexibles y tal vez menos estructurados que los contextos presenciales- el manejo del tiempo y la regulación de los recursos disponibles podrían resultar sensiblemente diferente. Por ejemplo, no parece igual organizarse en tiempo para asistir a clases presenciales fijadas para determinados días y horarios que hacerlo para seguir un curso a distancia, en el que los momentos de conexión a la red son determinados con mayor soltura por el alumno.

En esta línea, nos proponemos presentar datos comparativos acerca del uso que hacen dos grupos de estudiantes -uno presencial y el otro virtual- de estrategias referidas a la planificación espacial y temporal del estudio. En el próximo apartado, aludiremos brevemente a los fundamentos teóricos desde los que entendemos al aprendizaje autorregulado y, en ese marco, el uso de estrategias de manejo de tiempo y ambiente.

El manejo de recursos como aspecto del aprendizaje autorregulado

Aunque existen diferentes modelos que explican el aprendizaje autorregulado, la mayoría asumen como aspecto importante el uso de estrategias diversas que apuntan a controlar el aprendizaje. El modelo de Pintrich (1999) -modelo que se asume- incluye tres tipos de estrategias: *cognitivas*, *metacognitivas* y de *manejo de recursos*.

1) Estrategias cognitivas

Dentro de este grupo se identifican como importantes las estrategias de repaso, elaboración, organización y el uso del pensamiento crítico (Pintrich, 1999; Pintrich y García, 1993; Pintrich, Smith, García y Mckeachie, 1991).

Las *estrategias de repaso* son los procedimientos más simples e incluyen operaciones básicas que favorecen el recuerdo de la información mediante repetición o recitación. Un ejemplo de este tipo de accionar sería el de memorizar una lista de conceptos que deben ser aprendidos o decir en voz alta y para uno mismo alguna parte de un texto. Las *estrategias de elaboración* constituyen un nivel intermedio entre las estrategias de repaso y las de organización, permitiendo una transformación de la información así como el establecimiento de relaciones entre los conocimientos previos y los proporcionados por el nuevo material. Ejemplos de este tipo de estrategias serían elaborar un resumen, parafrasear una idea, crear una analogía, explicar un texto a otro o relacionar y comparar ideas extraídas de diversas fuentes. Por su parte, las *estrategias de organización* constituirían el nivel de mayor complejidad, implicando una modificación de la información y una reestructuración de los conocimientos previos del estudiante. Este tipo de estrategias -por ejemplo, elaborar diagramas, gráficos o tablas que ayuden a comprender y relacionar la información, clasificar, comparar- conducen a procesamientos más profundos de los textos y permiten la construcción de conexiones internas entre las piezas de información ofrecidas en el material de aprendizaje (Esteban, 2003; Pintrich, 1999; Pintrich *et al.*, 1991; Pintrich y García, 1993; Schiefele, 1991; Weinstein, Husman y Dierking, 2000). Por fin, el *pensamiento crítico* es considerado también como una estrategia cognitiva, que refiere al intento de los estudiantes de pensar de un modo más profundo, reflexivo y cuestionador sobre el material de estudio (Pintrich y García, 1993; Pintrich *et al.*, 1991). Ejemplos de comportamientos que muestran esta estrategia en acción serían el de buscar evidencias cuando uno no está convencido de un argumento, cuestionarse, desarrollar puntos de vista personales a partir de las ideas expuestas en los textos, pensar ideas alternativas, etc.

2) *Estrategias metacognitivas*

La idea de que los alumnos deben asumir la responsabilidad de sus aprendizajes, especialmente en el nivel universitario, es prácticamente indiscutida entre profesores, psicólogos educacionales e investigadores. En este sentido, un punto clave está dado por el concepto de metacognición, introducido por Flavell a mediados de los 70 (Rinaudo y Vélez, 2000). Este constructo refiere, en términos generales, a la conciencia, conocimiento y control que un sujeto tiene sobre su propia cognición.

Pintrich y García (1993), Pintrich *et al.* (1991) y Pintrich (1999) sugieren que la metacognición involucraría tres procesos generales: el planeamiento, el control y la regulación de

las tareas. *Planificar* las actividades contribuye para activar aspectos relevantes del conocimiento previo que permiten organizar y comprender más fácilmente el material. *Controlar* el pensamiento propio y el desempeño en las actividades es un aspecto esencial en el aprendizaje autorregulado; básicamente, los procesos de control apuntan a evaluar la atención y a cuestionarse durante la realización de la tarea. Por fin, la *regulación* está íntimamente ligada a los procesos de control y refiere al continuo ajuste de las acciones cognitivas que se realizan en función de ese control previo. Todo ello, probablemente, redunde en beneficios para el aprendizaje.

Los estudiantes autorregulados, aquellos que son concientes de sus propios procesos cognitivos y pueden controlarlos, se caracterizan por ser participantes activos de sus aprendizajes en el campo de la motivación, la metacognición y el comportamiento. 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 *motivacional*, 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 es más factible el aprendizaje (Hodges, 2005; Zimmerman, 2000).

3) *Estrategias de manejo de recursos*

Refieren a comportamientos estratégicos que ayudan al estudiante a manejar, controlar y cambiar -si fuera necesario- ciertos factores del contexto con el objeto de alcanzar sus metas. Estas estrategias incluyen la *organización del tiempo y ambiente de estudio*, la *regulación del esfuerzo*, el *aprendizaje con pares* y la *búsqueda de ayuda* (Pintrich, 1999; Pintrich *et al.*, 1991; Pintrich y García, 1993).

El *manejo del tiempo* implica programar los momentos de estudio, proponerse metas realistas y hacer un uso eficaz del tiempo disponible. Por su parte, el *manejo del ambiente* refiere a la determinación por parte del estudiante acerca de su lugar de trabajo. Se supone que, idealmente, el ambiente de estudio debe ser tranquilo, ordenado y relativamente libre de distractores visuales o auditivos (Pintrich *et al.*, 1991; Pintrich y García, 1993).

La *regulación del esfuerzo* alude a la habilidad del estudiante para persistir en las tareas a pesar de las distracciones o la falta de interés en ellas. Se trata de un comportamiento estratégico que sirve a los fines de cumplir con las metas que el estudiante se propuso; es decir, no importa si la tarea resulta aburrida o si uno está más predispuesto a charlar con amigos que a completarla, lo importante es resolverla, puesto que esa es la meta propuesta. Como vemos, esta habilidad es de importancia para el éxito académico en la medida que implica compromiso con las actividades y tareas (Pintrich *et al.*, 1991; Pintrich y García, 1993).

El *aprendizaje con pares* y la *búsqueda de ayuda* refieren a comportamientos estratégicos relacionados con la disposición de los estudiantes para plantear sus dificultades o interactuar con sus compañeros o con el docente. Se trata de estrategias que revisten importancia, sobre todo si atendemos al valor pedagógico que se atribuye al diálogo profesor-alumno y, particularmente, a los procesos de solicitar, dar y recibir ayuda pedagógica (entre otros, Chiecher, 2006b; Coll y Solé, 1990; Rinaudo, Donolo y Chiecher, 1999; Ross y Coussins, 1995; Ryan, Pintrich y Midgley, 2001).

Como anticipábamos, en este estudio focalizaremos en el uso de un tipo particular de estrategias de manejo de recursos -las referidas a la planificación del tiempo y el ambiente- por parte de estudiantes de postgrado que se desempeñan en contextos presenciales y virtuales.

Método

Participantes

Participaron de la investigación dos grupos de estudiantes. Uno de ellos, conformado por 30 alumnos, cursaba una asignatura de Maestría relativa al área de educación y dictada con modalidad presencial. El segundo grupo, integrado por 41 estudiantes, cursaba también nivel de Maestría, igualmente vinculada con el área educacional, pero en un ambiente virtual soportado en la plataforma Moodle.

Como es frecuente en cursos de maestría, los estudiantes son adultos y la mayor parte de ellos trabaja y atiende a obligaciones familiares además de estudiar. En efecto, dentro del

grupo de estudiantes presenciales (N= 30), el 66% son mujeres; la edad promedio del grupo ronda los 38 años; el 67% son casados; se trata de personas que en su gran mayoría trabajan (97%) un promedio de 33 horas semanales. Dentro del grupo virtual (N= 41), los estudiantes comparten perfiles similares. En este caso, un 70% del grupo son mujeres; la edad promedio es de 41 años; el estado civil predominante es el del casamiento o convivencia (90%); y la mayoría (98%) trabaja en promedio 39 horas semanales.

Instrumentos y análisis estadístico

Todos los sujetos dieron respuesta, hacia el final del cursado de las asignaturas, a un *Inventario de Hábitos de Estudio* (Pozar, 2002). Las propiedades psicométricas han sido probadas, con coeficientes de fiabilidad estimados por el procedimiento de las dos mitades (pares impares) por encima de los 0,90 para distintos grupos de sujetos. Asimismo, la validez se garantizó mediante la correlación de los resultados obtenidos en el instrumento por cada sujeto y las calificaciones asignadas por los docentes a estos alumnos.

El Inventario de Hábitos de Estudio consta de 90 ítems cuyo objetivo es evaluar los hábitos, actitudes y condiciones con que el estudiante se enfrenta a la tarea de estudiar. Los 90 ítems se contestan sobre la base de tres alternativas de respuesta (sí, no y duda) y se distribuyen en cinco escalas; a saber: I) Condiciones ambientales del estudio; II) Planificación del estudio; III) Utilización de materiales; IV) Asimilación de contenidos y V) sinceridad.

Para los análisis presentados en este estudio se tomaron en consideración los 12 ítems que componen la escala referida a la planificación del estudio. *Ejemplo: ¿ha confeccionado un horario de estudio?* Los análisis estadísticos realizados están basados en resultados de la prueba t con muestras independientes, a partir de la cual se evaluaron diferencias entre ambos grupos.

Procedimiento

El procedimiento para la recolección de los datos consistió en la administración del instrumento descripto hacia la finalización del cursado. De este modo, se garantizó que los estudiantes hubieran tenido ya cierta experiencia dentro del curso referida al manejo del tiempo y a la planificación del estudio; aspectos sobre los que debían versar sus respuestas. Si bien los

alumnos conforman distintos grupos y atendían a distintos cursos, todos ellos tuvieron como denominador común el hecho de referir a temas educacionales; asimismo, los docentes a cargo del dictado de los cursos fueron los mismos.

Resultados

Para el análisis de los datos recogidos se procedió calculando el puntaje total de cada sujeto en la escala referida a planificación del estudio. Tal puntaje puede variar entre un mínimo de 0 punto y un máximo de 24. Para el grupo de sujetos que aprendían en ambiente presencial (N= 30) los puntajes alcanzados variaron entre 8 y 20, en tanto que la media fue de 15,2 (sd.= 3,4) y el modo de 14 puntos. En cambio, para el grupo de alumnos que se desempeñaba en el ambiente virtual (N= 41) los puntajes en la escala variaron en un rango de 4,50 a 22. Para este grupo, el puntaje promedio fue de 17,4 (sd.= 3,6) y los modos fueron tres, a saber, los valores 18; 19,50 y 20,50.

A fin de evaluar si las diferencias en la planificación del estudio entre el grupo presencial y el virtual resultan estadísticamente significativas se recurrió a la *prueba t con muestras independientes*. Los resultados de esta prueba informan diferencias significativas entre ambos grupos respecto del manejo y la planificación del tiempo y ambiente de estudio ($t = -2,600$; $df = 69$; $p = .011$). El sentido de las diferencias favorece al grupo de estudiantes virtuales, quienes informaron un manejo más riguroso y estratégico de aspectos espaciales y temporales ($M = 17,2$; $sd. = 3,6$) que sus pares del grupo presencial ($M = 15,2$; $sd. = 3,4$).

Realizando un análisis pormenorizado de cada uno de los doce ítems que integran la escala se aprecia que, prácticamente en todos los casos, las respuestas dentro del grupo virtual se acercan más a lo propuesto como deseable; es decir, a un manejo más eficiente del tiempo y del ambiente de estudio. En la tabla 1 se presenta la información estadística correspondiente para cada uno de los ítems.

Tabla 1. Media y desviación estándar de los ítems de la escala sobre planificación de estudio

<i>Item</i>	<i>Variación</i>	<i>Grupo</i>	<i>M</i>	<i>Sd.</i>	<i>t</i>
ITEM 6. ¿Deja para última hora la preparación de las asignaturas?	Min. 0 Máx. 3	Presencial Virtual	2,65 2,56	0,94 0,77	,439
ITEM 12. ¿Ha logrado hacer de su trabajo de estudio un verdadero hábito?	Min. 0 Máx. 3	Presencial Virtual	2,40 2,78	0,84 0,54	-2,257*
ITEM 18. ¿El tiempo dedicado a c / materia es proporcional a su importancia?	Min. 0 Máx. 1	Presencial Virtual	0,55 0,59	0,44 0,42	-,360
ITEM 24. ¿Ha confeccionado su propio horario de estudio?	Min. 0 Máx. 1	Presencial Virtual	0,65 0,83	0,39 0,36	-1,972*
ITEM 36. ¿Pierde tiempo cuando estudia por no haber preparado lo que necesitaba?	Min. 0 Máx. 3	Presencial Virtual	1,50 2,05	1,25 1,19	-1,875
ITEM 42. ¿Sacará con éxito el curso dado el número de horas que dedica al estudio?	Min. 0 Máx. 3	Presencial Virtual	2,25 2,45	0,86 0,87	-,967
ITEM 48. ¿Tiene un archivo donde están colocados sus apuntes, fichas, libros, etc.?	Min. 0 Máx. 1	Presencial Virtual	0,78 0,93	0,41 0,21	-1,928*
ITEM 54. ¿Termina la tarea de trabajo y estudio que se asigna?	Min. 0 Máx. 1	Presencial Virtual	0,93 0,99	0,17 0,08	-1,787
ITEM 66. ¿Rendiría más si adoptase otro modo de organizarse?	Min. 0 Máx. 3	Presencial Virtual	0,85 1,35	1,09 1,05	-1,963*
ITEM 72. ¿Distribuye su tiempo de forma tal de contemplar todas las asignaturas?	Min. 0 Máx. 3	Presencial Virtual	1,80 2,30	1,07 1,07	-1,967*
ITEM 78. ¿Estudia a diario y descansa los fines de semana?	Min. 0 Máx. 1	Presencial Virtual	0,37 0,23	0,35 0,34	1,648
ITEM 84. ¿Estudia dejando pausas de descanso?	Min. 0 Máx. 1	Presencial Virtual	0,47 0,45	0,41 0,42	,155

* Nivel de significatividad $p < .05$

Aludimos a continuación a las respuestas del grupo presencial y el virtual para aquellos ítems donde las diferencias halladas resultaron estadísticamente significativas; a saber, ítems 12, 24, 48, 66 y 72 de la versión original del instrumento.

Respecto del ítem 12 – “ha logrado hacer de su trabajo de estudio un verdadero hábito”?, la prueba de diferencia entre medias arroja valores estadísticamente significativos ($t = -2,257$; $df = 69$; $p = .027$). En efecto, se aprecia que dentro del grupo de estudiantes virtuales, la media alcanzada ($M = 2,78$) supera el valor de la media obtenida para el grupo presencial ($M = 2,40$). Si atendemos a la distribución de las respuestas en cada una de las categorías posibles (sí, duda, no), la gran mayoría de los estudiantes en ambiente virtual (82,9%) declara tomar al estudio como un verdadero hábito, en todo el sentido de la palabra, mientras que dentro del

grupo de estudiantes presenciales, y aún cuando también estamos frente a estudiantes de nivel de posgrado, sólo un 63,3% considera a la tarea de estudiar en este mismo sentido.

Para el ítem 24 - "*ha confeccionado su propio horario de estudio?*" - también la prueba de diferencia entre medias informa diferencias significativas ($t = -1,972$; $df = 69$; $p = .053$) entre el grupo presencial ($M = 0,65$) y el virtual ($M = 0,83$). En tal sentido, dentro del grupo virtual un 80,5% de los sujetos afirmó que acostumbra a proceder de este modo, es decir, previendo los horarios y tiempos a dedicar al estudio. En cambio, dentro del grupo presencial, sólo la mitad de los estudiantes informó proceder conforme a un horario prefijado.

El ítem 48, que hace referencia a la organización del ambiente y de los materiales para el estudio, la prueba t arrojó los siguientes resultados $t = -1,928$; $df = 69$; $p = .058$. En este aspecto, los estudiantes virtuales ($M = 0,93$) parecen algo más eficaces y cuidadosos al momento de organizar los materiales de estudio que sus pares presenciales ($M = 0,78$). En efecto, un 87,8% de los sujetos que aprendían en ambiente virtual afirmó ocuparse de la organización de sus propios materiales preparando archivos, organizando apuntes, fichas, etc., en tanto que dentro del grupo presencial sólo un 76,7% de los alumnos respondieron afirmativamente al ítem.

Si tomamos en cuenta las respuestas al ítem 66 ("*¿rendiría más si adoptase otro modo de estudiar?*"), podemos apreciar también diferencias entre los grupos ($t = -1,963$; $df = 69$; $p = .054$). En este caso, resulta posible inferir que dentro del grupo de estudiantes presenciales ($M = 0,85$) un buen número de ellos está desconforme con su modo de organizarse para estudiar, pues un 56,7% declara que podría rendir más en el estudio si se organizara de otro modo. En cambio, entre los estudiantes virtuales ($M = 1,35$), hubo menor cantidad -prácticamente la mitad, esto es, 29,8%- que se mostró insatisfecho con su modo de organizarse para estudiar.

Las respuestas al ítem 72 - "*tiene distribuido su tiempo de estudio de forma tal que todas las asignaturas están en él?*" - parecen mostrar una vez más diferencias entre los grupos considerados ($t = -1,067$; $df = 69$; $p = .053$). Los estudiantes virtuales ($M = 2,30$) parecen estar más comprometidos que sus pares presenciales ($M = 1,80$) en distribuir y organizar cuidadosamente los tiempos para el estudio. En efecto, en este caso un 65,9% de los alumnos que tomaban cursos online dijeron distribuir su tiempo de manera tal de contemplar todas las asignaturas. En cambio, entre los estudiantes presenciales solo un 36,7% admitió tomar en consideración esta cuestión.

Discusión y Conclusiones

Aunque las investigaciones que se dirigen al estudio de la autorregulación del aprendizaje online son aún escasas, aquellas que han tratado el tema muestran que esta regulación constituye una característica necesaria e importante para el alumnado instruido en medios virtuales (De la Fuente *et al.*, 2007). En esta línea, Esteban (2003) destaca como esencial el papel de la metacognición en la educación a distancia, sosteniendo que el carácter autodidáctico que en gran medida conserva este entorno, parece requerir más que ningún otro de un buen conocimiento y manejo de los propios recursos. También Blocher *et al.* (2002), Hodges (2005), Hill y Hannafin (1997) -por mencionar algunos autores- se ocupan de destacar la importancia de la autorregulación en contextos virtuales, señalando que en esos ámbitos -más que en ningún otro- resulta crucial para el éxito en el curso la habilidad del alumno para monitorear su proceso de aprendizaje, su motivación, conseguir ayuda y sostén de sus pares y manejar adecuadamente los recursos disponibles. Es decir, pareciera que aunque el uso de distintas estrategias -cognitivas, metacognitivas y de regulación de recursos- resulta beneficioso en cualquier ámbito, en cursos online apelar a estos comportamientos se torna de vital importancia para alcanzar el éxito en el aprendizaje.

Si atendemos particularmente a los resultados hallados en este estudio, que focaliza la atención en el uso de estrategias de planificación del tiempo y el ambiente, puede observarse una tendencia más marcada entre los estudiantes del grupo virtual a planificar y considerar más conciente y cuidadosamente la organización de tiempo y ambiente de estudio. En efecto, si se considera tanto el resultado en la escala general, como en cada uno de los ítems, puede apreciarse que las puntuaciones más positivas fueron obtenidas en general por el grupo virtual.

Frente a estos resultados, cabría preguntarse si son las características del contexto virtual -con seguridad menos estructurado y más flexible- las que favorecen una planificación más concienzuda y rigurosa del tiempo y ambiente de estudio, o bien, si justamente los estudiantes más autorregulados -aquellos que, entre otros aspectos, son hábiles en el manejo de los recursos temporales y ambientales y que se saben capaces de llevar adelante exitosamente el aprendizaje en ambientes más laxos- son quienes optan por tomar cursos virtuales.

Sin dudas, la respuesta a esta pregunta está dada por una interacción de ambas cuestiones, es decir, por una participación conjunta de factores individuales y contextuales. En efecto, probablemente los estudiantes virtuales tienen características personales particulares (son en general adultos, trabajan, tienen obligaciones familiares, suelen estar motivados por el aprendizaje, son autorregulados, etc.). Sin embargo, las características menos pautadas y más abiertas del entorno virtual, parecen potenciar y favorecer la activación de estos comportamientos de regulación del tiempo y el ambiente.

En esta línea de argumentaciones, parece atinado atender a los planteos de De la Barrera *et al.*, (2008) cuando refieren al manejo del tiempo en la educación a distancia aduciendo que si bien es libre para el alumno, y en gran medida es él mismo quien lo maneja, hay actividades pautadas que deben cumplirse dentro de ciertos términos. Entonces, parece más libre, sin embargo es también más exigente. Es el alumno el que decide cuándo estudiar o no, cuándo realizar las actividades y cuándo no, pero la realidad es que de una u otra manera hay plazos establecidos a cumplir y esta cuestión del tiempo, que parece algo poco trascendente en la educación a distancia, se convierte en un arma de doble filo en cuanto a que la persona debe ser absolutamente consciente de sus propios tiempos y de los plazos fijados por otros.

Esta línea de interpretación –que conjuga factores de la persona y del entorno de aprendizaje- es coherente con las tendencias más actuales en investigación, que se orientan justamente hacia un incremento del interés por estudiar el funcionamiento cognitivo *situado* dentro del contexto en el que se desenvuelve. Los resultados hallados parecen dar sustento a las tendencias más actuales, que señalan la *significatividad* de los contextos educativos y su impacto sobre el aprendizaje; esto es, parece que la mayor flexibilidad temporal y la mayor autonomía para elegir ambientes de aprendizaje que otorga la educación virtual, redundan en un mayor énfasis de parte del alumno por regular estos aspectos.

Referencias

Blocher, M. L., De Montes, S., Willis, E. y Tucker, G. (2002). Online learning: examining the successful student profile. *Journal of Interactive Online Learning. National Centre for Online Learning Research*. Extraído el 3 de mayo de 2008 de <http://www.ncolr.org/jiol/issues/PDF/1.2.2.pdf>

- Boekaert, M., Pintrich, P. y Zeidner (2000). Self-regulation. An introductory overview. En M. Boekaert; P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 1-9). San Diego: Academic Press.
- Chiecher, A. (2006a). Autorregulación en estudiantes universitarios. Estudio comparativo en contextos presenciales y virtuales. En M. Z. Lanz (comp.), *El aprendizaje autorregulado. Enseñar a aprender en diferentes entornos educativos*. Colección Ensayos y Experiencias (pp. 39-52). Buenos Aires: Noveduc.
- Chiecher, A. (2006b). Interacciones profesor-alumno en contextos presenciales y virtuales de enseñanza universitaria. En M. C. Rinaudo y D. Donolo (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje. Interacciones en contextos presenciales y virtuales* (pp. 55-278). Río Cuarto: EFUNARC.
- Coll, C. y I. Sole (1990). La interacción profesor-alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi (comps), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación* (pp. 323-328). Madrid: Alianza.
- De la Barrera, M.L., Donolo, D. y Rinaudo, M.C. (2008). Ritmo de estudio y trayectoria universitaria. *Anales de Psicología*, 24, (1), 9-15.
- De la Fuente, J., Justicia, F., Pichardo, M.C., Berbén, A.B.G., Martínez, J.M. y Sander, P. (2007). Efectos de la utilización de herramientas on-line en la mejora de la regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, nº 13, 5(3). Extraído el 13 de marzo de 2008 de www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/13/espanol/Art_13_208.pdf
- Esteban, M. (2003). Las estrategias de aprendizaje en el entorno de la Educación a Distancia. Consideraciones para la reflexión y el debate. *RED, Revista Electrónica de Educación a Distancia*, nº 7. Universidad de Murcia, España. Extraído el 25 de noviembre de 2007 de <http://www.um.es/ead/red/7/estrategias.pdf>
- Hill, J. y M. Hannafin (1997). Cognitive strategies and learning from the world wide web. *ETR&D*, 45 (4), 37-64.
- Hodges, CH. (2005). Self-regulation y web based courses. A review and the need for research. *The Quarterly Review of Distance Education*, 6 (4), 375-383.
- Perkins, D. (1996). *La Escuela Inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- Pintrich, P. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
- Pintrich, P. & T. García (1993). Intraindividual differences in students' motivation and self-regulated learning. *German Journal of Educational Psychology*, 7 (3), 99-107.

- Pintrich, P.; D. Smith; T. García & W. McKeachie (1991). *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Michigan: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Pozar, F. (2002). *Inventario de Hábitos de Estudio*. Madrid: TEA Ediciones.
- Rinaudo, M. C. y D. Donolo (2000). Casandra y la educación. La universidad como contexto de aprendizaje. En Guerci de Siufi, B. (comp.), *Pensando la Universidad* (pp.105-150), Ed. Universidad Nacional de Jujuy.
- Rinaudo, M. C. y G. Velez (2000). *Estrategias de aprendizaje y enfoque cooperativo*. Buenos Aires. Educando Ediciones.
- Rinaudo, M. C., Donolo, D. y Chiecher, A. (1999). Los procesos de solicitar, dar y recibir ayuda pedagógica en el ámbito de las clases universitarias. *CRONIA, Revista de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas*, 3 (1), 60-70.
- Ross, J. y J. Cousins (1995). Giving and receiving explanations in cooperative learning groups. *The Alberta Journal of Education Research*, XLI (1),103-121.
- Ryan, A., Pintrich, P. y Midgley, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom: who and why? *Educational Psychology Review*, 13 (2), 93-114.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning and motivation. *Educational Psychology*, 26 (3/4), 299-323.
- Torrano, F. y M. C. Gonzalez (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 1-34. Extraído el 5 de Julio de 2007 de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espagnol/Art_3_27.pdf
- Weinstein, C.; J. Husman & D. Dierking (2000). Self regulation interventions with a focus on learning strategies. En M. Boekaerts; P. Pintrich y M. Zeidner 2000 *Handbook of Self-regulation* (pp 727-747). San Diego. Academic Press.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: a social-cognitive perspective. En M. Boekaerts; P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.) *Handbook of Self-regulation* (pp. 13-39). San Diego. Academic Press.