

I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología  
XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología  
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos  
Aires, 2009.

## **Gestión del tiempo y el ambiente de estudio en cursos online. Estudio comparativo de tres grupos de estudiantes de diferente perfil.**

Chiecher, Analía, Donolo, Danilo y Rinaudo, María Cristina.

Cita:

Chiecher, Analía, Donolo, Danilo y Rinaudo, María Cristina (2009). *Gestión del tiempo y el ambiente de estudio en cursos online. Estudio comparativo de tres grupos de estudiantes de diferente perfil. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-020/331>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eYG7/4zH>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# GESTIÓN DEL TIEMPO Y EL AMBIENTE DE ESTUDIO EN CURSOS ONLINE. ESTUDIO COMPARATIVO DE TRES GRUPOS DE ESTUDIANTES DE DIFERENTE PERFIL

Chiecher, Analía; Donolo, Danilo; Rinaudo, María Cristina  
Universidad Nacional de Río Cuarto. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas. Argentina

---

## RESUMEN

Atendiendo a la importancia del aprendizaje autorregulado en ambientes virtuales, en esta ponencia se analiza la planificación del estudio y la gestión del tiempo y ambiente en distintos grupos de estudiantes que se desempeñan en contextos de aprendizaje online y semipresencial (blended learning). Se trabajó con 282 sujetos. Así, el grupo 1 estuvo conformado por estudiantes de grado, quienes además del cursado presencial atendieron a una propuesta virtual. El grupo 2, estuvo conformado por estudiantes de posgrado, que se inscribieron para cursar presencialmente y que debieron atender además a una instancia no presencial. El grupo 3, estuvo conformado por genuinos estudiantes a distancia, es decir, por alumnos de posgrado que voluntariamente decidieron inscribirse en una maestría dictada con modalidad a distancia. La totalidad de los sujetos dio respuesta a una serie de ítems que conforman dos escalas, contenidas en sendos cuestionarios de autoinforme y referidas a la planificación del estudio y manejo del tiempo y ambiente. Los resultados indican una mejor regulación de los aspectos evaluados por parte de los sujetos del grupo 3; esto es, aquellos que aprendían en un ambiente online por decisión propia.

## Palabras clave

Aprendizaje Online Autorregulación Tiempo

## ABSTRACT

TIME AND ENVIRONMENT MANAGEMENT IN ONLINE COURSES. COMPARATIVE STUDY OF THREE GROUPS OF STUDENTS

This communication analyzes study planification and time and environment management in different students groups. Participated 282 students. Thus, group 1 was conformed by degree students, who besides the traditional classrooms attended a virtual proposal. Group 2, was conformed by master students, who attended too a virtual instance. Group 3, was conformed by genuine distance students, that is, students who voluntarily decided to register at an online course. The totality of the subjects gave answer to a group of items that conform two scales referred to study planning and time and environment management. The results indicate better regulation of the aspects evaluated on the part of the subjects of group 3; that is to say, those that learned in an online environment by own decision.

## Key words

Online Learning Self-regulation Time

---

## INTRODUCCIÓN

Tanto en ambientes tradicionales como virtuales, lo que caracteriza a los estudiantes autorregulados es su participación activa en el aprendizaje desde el punto de vista metacognitivo, motivacional y comportamental. La autorregulación refiere a acciones, sentimientos y pensamientos autogenerados que son planeados y cíclicamente adaptados para alcanzar metas de aprendizaje (Zimmerman, 2000; Zimmerman *et al.*, 2005).

Si esta participación activa del alumno en su propio proceso de aprendizaje parece beneficiosa en ambientes presenciales, resulta crucial en entornos menos estructurados, más laxos y flexibles, como los contextos virtuales. En estos ambientes, quizás más que en ningún otro, el estudiante va a necesitar poner en juego habilidades de planificación, regulación y monitoreo de su propio proceso de aprendizaje (Banard *et al.*, 2009; Chiecher, 2006; Hodges, 2005; Massa y Bell, 2005; Monereo y Romero, 2007; Terry y Doolittle, 2006; entre otros).

Sin desconocer que el aprendizaje autorregulado involucra diversas áreas -cognición, motivación, comportamiento y contexto-, en esta ponencia centraremos la atención en un aspecto particular; aquel que tiene que ver con la regulación y planificación temporal y espacial del estudio.

## REGULACIÓN Y PLANIFICACIÓN DEL TIEMPO Y AMBIENTE DE ESTUDIO

El tema del manejo y la regulación del tiempo ha sido estudiado en una variedad de contextos y ha sido identificado como predictor del rendimiento académico y como estrategia que puede disponer a los estudiantes a usar otras estrategias de autorregulación (Terry y Doolittle, 2006; Pérez González *et al.*, 2003).

Las dimensiones espacial y temporal parecen experimentar cambios radicales al considerarlas en ambientes presenciales y en contextos de aprendizaje *online*. Como es sabido, los estudiantes presenciales generalmente usan espacios (aulas) y tiempos (horarios) delimitados en donde se producen la mayoría de los procesos educativos formales. En cambio, en el caso de los alumnos que siguen estudios virtualmente, participan en un tipo de modalidad educativa -caracterizada por una organización menos definida del tiempo y el espacio educativos- en la cual pueden y deben programarse por sí mismos (Barberá y Badia, 2004).

Pareciera que para los estudiantes virtuales, la organización de su propio tiempo de trabajo es una oportunidad y al mismo tiempo un reto. En tal sentido, y en la línea de lo que anticipábamos en la introducción, el alumno debe desarrollar una fuerte capacidad de autorregulación, sin la cual puede fracasar en este contexto de aprendizaje. Justamente, entre las regulaciones más importantes que los estudiantes deben realizar está la gestión del tiempo disponible para realizar las tareas (Monereo y Romero, 2007).

## OBJETIVOS

Atendiendo a los planteos precedentes, nuestro interés en esta ponencia está en analizar la planificación y gestión del tiempo y ambiente en distintos grupos de estudiantes que se desempeñan en ambientes online.

## METODOLOGÍA

*Sujetos.* Se trabajó con un total de 282 sujetos, conformados en tres grupos tomando en cuenta sus perfiles y la propuesta educativa a la que atendieron.

El *primer grupo*, de 211 alumnos, está conformado por estudiantes de grado, que cursaban estudios universitarios en distintas asignaturas en carreras de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Río Cuarto. El promedio de edad de estos de estudiantes es de 22 años; el 95% son solteros y la gran mayoría (75%) no trabaja; es decir, tienen una dedicación exclusiva al estudio. Si bien estos alumnos estaban cursando asignaturas de dictado tradicionalmente presencial, se les propuso participar también de una instancia virtual, soportada en la plataforma SIAT. De este modo, se dispone de datos relativos al desempeño de este grupo en un ambiente virtual.

El *segundo grupo* está integrado por 30 alumnos que, a diferencia de los primeros, cursaban estudios de posgrado. La edad de este grupo ronda los 38 años, la mayoría son casados (68%) y también la mayor parte de ellos (97%) trabajan además de estudiar. Estos estudiantes se inscribieron inicialmente para cursar una asignatura con modalidad presencial, aunque luego de una serie de encuentros presenciales intensivos, se propuso también un desempeño en ambiente virtual, en este caso soportado por comunicaciones asincrónicas vía correo electrónico.

El *tercer grupo* está conformado por 41 alumnos a quienes podríamos caracterizar como genuinos estudiantes a distancia. En efecto, se trata de sujetos que voluntariamente optaron por la for-

mación de posgrado en un ambiente *online*. La edad promedio de este grupo es de 41 años, el 90% son casados y casi la totalidad (98%) tiene un trabajo, además del estudio, que ocupa gran parte de su tiempo.

*Instrumentos.* La totalidad de los sujetos dio respuesta a dos cuestionarios de autoinforme, a saber: 1) el *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ), de Pintrich *et al.* (1991) -adaptado por Donolo *et al.* (2008) para su administración en ambientes virtuales- y el *Inventario de Hábitos de Estudio* (IHE), de Pozar (1992).

El MSLQ es un cuestionario de autoinforme que evalúa aspectos motivacionales y estrategias cognitivas, metacognitivas y de regulación de recursos. Para el análisis efectuado en esta ponencia se tomaron los datos arrojados por la escala que mide *manejo de tiempo y ambiente estudio*. La mencionada escala se compone de 8 ítems, todos a responder sobre una escala likert de 7 puntos, donde el sujeto marca un valor conforme el grado de acuerdo con el contenido del ítem (Ejemplo: "*Yo hago un buen uso de mi tiempo de estudio para esta materia*"). El rango de variación de los puntajes varía entre 8 y 56 puntos.

El IHE es igualmente un cuestionario de autoinforme que indaga acerca de los hábitos, actitudes y condiciones con que el estudiante se enfrenta a la tarea de estudiar. Para los análisis presentados en este escrito se tomaron en consideración los datos proporcionados por los sujetos en respuesta a los 12 ítems que componen la escala referida a la *planificación del estudio* (Ejemplo: "*¿ha confeccionado un horario de estudio?*"). Los ítems se contestan, en este caso, sobre la base de tres alternativas de respuesta (sí, no y duda) pudiendo oscilar los puntajes mínimos y máximos entre 0 y 24 puntos.

## RESULTADOS

Para el análisis de los datos recogidos se procedió calculando el puntaje total de cada sujeto en las escalas referidas (manejo de tiempo y ambiente y planificación del estudio).

La tabla 1 muestra los estadísticos descriptivos para cada uno de los tres grupos en cada una de las dos escalas consideradas.

Tabla 1. *Media y desviación estándar en planificación del estudio y manejo de tiempo y ambiente para tres grupos de estudiantes*

Grupo	Planificación del estudio *	Manejo de tiempo y ambiente **
Grupo 1. Estudiantes de grado cursando con instancia presencial y virtual (N= 211)	M= 14,4 Sd. 4,2	M= 33,7 Sd. 7,2
Grupo 2. Estudiantes de posgrado cursando con instancia presencial y virtual (N= 30)	M= 14,8 Sd. 3,6	M= 37,4 Sd. 6,7
Grupo 3. Estudiantes de posgrado cursando en ambiente online (N= 41)	M= 17,4 Sd. 3,7	M= 44,4 Sd. 6,8

\* *Los puntajes varían entre 0 y 24*, \*\* *Los puntajes varían entre 8 y 56*

Los datos presentados en la tabla 1 permiten advertir un mejor desempeño en el aspecto evaluado por parte de los estudiantes del grupo 3; es decir, del grupo de genuinos estudiantes a distancia, aquellos que voluntariamente se inscribieron en un curso con modalidad virtual. Asimismo, los grupos 1 y 2 -los primeros, estudiantes de grado y los segundos, de posgrado- mostraron un desempeño más homogéneo en el aspecto evaluado e inferior, en ambos casos, al informado por el grupo de estudiantes a distancia.

La prueba Anova de diferencia entre medias informa que las diferencias observadas entre los grupos son estadísticamente significativas para ambas escalas (*planificación del estudio*  $F= 9,503$ ;  $df 281$ ;  $p= .000$  y *manejo de tiempo y ambiente*  $F= 39,674$ ;  $df 274$ ,  $p= .000$ ).

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como hemos visto, si bien los grupos 1 y 2 están conformados por estudiantes de distintas características -que podrían incidir en la gestión del tiempo y ambiente de estudio- ambos presentaron resultados similares. Recordemos que en cuanto a características personales, los alumnos del grupo 1 son jóvenes, cursan nivel de grado, son solteros en su mayoría y no tienen en general obliga-

ciones familiares y laborales; en cambio los estudiantes del grupo 2 son adultos, cursan posgrado y dedican gran parte de su tiempo a cubrir obligaciones familiares y laborales.

La diferencia en cuanto a la gestión del tiempo y el ambiente se marcó al entrar en juego el grupo 3, integrado por estudiantes que -a juzgar por sus características personales- se parecen a los del grupo 2 pero que, a diferencia de éstos últimos, participan del aprendizaje en un ambiente virtual por elección y decisión propia. ¿Qué es entonces lo que explica estos resultados? ¿Por qué los estudiantes del grupo 2 se parecen a los del grupo 3 en características personales y, sin embargo, su desempeño en cuanto a la gestión del tiempo y ambiente resulta menos óptimo y se asemeja más al del grupo 1?

Pensamos que las habilidades tecnológicas, las facilidades de acceso, la motivación por aprender en un entorno virtual y la autorregulación como característica intrínseca de los estudiantes del grupo 3 pueden estar jugando un rol en la configuración de estos resultados. En efecto, estos alumnos -genuinos estudiantes a distancia-, eligieron participar de un proceso de aprendizaje *online* y disponen en consecuencia de las habilidades tecnológicas para manejar el entorno -o en su defecto, de motivación por aprenderlas- como así también de una computadora con conexión a la red para tender a curso. Se inscribieron voluntariamente en un curso virtual y en alguna medida saben lo que ello implica. Tal como plantean Barberá y Badia (2004) saben que participan de una modalidad educativa en la cual *pueden* y *deben* programarse por sí mismos. En contraste, los grupos 1 y 2 debieron afrontar el aprendizaje en un entorno virtual aún cuando no lo habían decidido y quizás sin disponer siquiera de habilidades tecnológicas para dominar el entorno virtual ni de equipos para atender al curso.

Vemos entonces cómo se conjugan y articulan factores personales y contextuales para explicar los resultados hallados. Así, contextos más laxos y flexibles temporal y espacialmente -como los ambientes virtuales- facilitan y promueven -pero al mismo tiempo exigen- una rigurosa regulación de estos aspectos (Chiecher *et al.*, 2008; Chiecher *et al.*, 2009; De la Barrera, 2008; Monereo y Romero, 2007); regulación que solo podrán llevar adelante de manera exitosa aquellos alumnos autorregulados, caracterizados por una fuerte motivación, por sostener sólidas percepciones acerca de sus competencias y habilidades respecto de la tecnología y por disponer de los equipos técnicos para acceder en cualquier momento al aula virtual.

24 de abril de 2009

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANARD, L.; W. LAM; Y. TO; V. PATON; SH. LAI (2009) Measuring self-regulation in online and blended learning environment. *Internet and Higher education*, n 12, pp 1-6.
- BARBERÁ, E. y A. BADIA (2004) Educar con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Machado libros, Madrid.
- CHIECHER, A. (2006) 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 (pp. 39-52). Colección Ensayos y Experiencias. Noveduc, nº 63.
- CHIECHER, A.; D. DONOLO y M.C. RINAUDO (2008) Manejo del tiempo y el ambiente en una experiencia didáctica con instancias presenciales y virtuales. *Revista de Educación a Distancia*, nº 20.
- CHIECHER, A.; D. DONOLO y M. C. RINAUDO (2009) Regulación y Planificación del estudio. Una perspectiva comparativa en ambientes presenciales y virtuales. *Revista Electrónica de investigación Psicoeducativa*, nº 17, vol 7, pp 207-224.
- DE LA BARRERA, M.L.; D. DONOLO y M.C. RINAUDO (2008) Ritmo de estudio y trayectoria universitaria. *Anales de Psicología*, nº 24, vol 1, pp. 9-15.
- 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.
- 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.

PÉREZ GONZÁLEZ, F.; R. GARCÍA GROS e I. TALAYA GONZÁLEZ (2003) Estilos de aprendizaje y habilidades de gestión del tiempo académico en educación secundaria. *Revista Portuguesa de Educacao*, vol 16, nº 1, pp 59-74.

PINTRICH, P.; D. SMITH; T. GARCÍA y W. MCKEACHIE (1991) A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. University of Michigan.

POZAR, F. (2002) Inventario de Hábitos de Estudio. TEA Ediciones

SCHUNK, D. y P. ERMER (2000) self-regulation and academic learning: self-efficacy enhancing interventions. En Boekaertz, M., P. Pintrich y M. Zeidner (2000) *Hanbook of self-regulation*. Academic Press. Estados Unidos.

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.

TORRANO, F. y M. C. GONZALEZ (2004) El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 1-34.

ZIMMERMAN, B. (2000) Attaining self-regulation: a social-cognitive perspective. En Boekaertz, M., P. Pintrich y M. Zeidner (2000) *Hanbook of self-regulation*. Academic Press. Estados Unidos.

ZIMMERMAN, B.; A. KITSANTAS y M. CAMPILLO (2005) Evaluación de la Autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva. *Evaluar*, nº 5. Universidad nacional de Córdoba.