

Trabajo grupal en torno de una e-actividad

Regulación del tiempo, el ambiente y la búsqueda de ayuda

(*Group work about a e-actividad. Time, environment and seeking help regulation*)

[Cómo citar este artículo](#)

[Analía Chiecher](#)

CONICET - Universidad Nacional de Río Cuarto

achiecher@hum.unrc.edu.ar

Resumen

El artículo presenta datos relativos al desempeño de un grupo de estudiantes universitarios a quienes se propuso una experiencia didáctica particular. La experiencia referida consistió en la implementación de una instancia virtual, además del cursado presencial, en la que el eje central fue la resolución grupal de una *e-actividad*, cuyas características apuntaron a promover el aprendizaje autorregulado. Se trabajó con 52 estudiantes universitarios que, conformados en grupos, atendieron a la resolución de la *e-actividad* propuesta y respondieron luego a dos cuestionarios sobre algunos aspectos del aprendizaje autorregulado, tales como la regulación del ambiente, el tiempo y la búsqueda de ayuda. Los resultados informan con algún detalle datos vinculados con estos aspectos.

Palabras claves: aprendizaje autorregulado; ambiente virtual; tarea auténtica; regulación de recursos

Abstract

The article presents data regarding the performance of a group of university students to those who a didactic experience. The referred experience consisted of the implementation of a virtual instance, besides the traditional attended one, in which the central axis was the group resolution of an e-activity, whose characteristics aimed to promote selfregulated learning. One worked with 52 college students, who conformed in groups, took care of the resolution of the propose e-activity, responding soon to two questionnaires on aspects of the selfregulated learning, such as the environment, time and seeking help regulation. The results inform data about these aspects.

Key words: selfregulated learning; virtual environment; authentic task; resources regulation.

1. Introducción

El aprendizaje autorregulado

La capacidad de fijarse metas y de regular el propio aprendizaje en función de alcanzarlas está asociada con un desempeño académico exitoso (Chiecher, 2006a; González Fernández, 2001; Nuñez *et al.*, 2006; Pintrich, 2000; Torrano y González, 2004; Zimmerman, 2000). Más aún, si el aprendizaje autorregulado es deseable en un ambiente educativo tradicional, en un entorno virtual no parece posible para un alumno prescindir de esta característica.

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

Quizás una de las definiciones más difundidas sea aquella que alude a los estudiantes autorregulados como aquellos que son conscientes de sus propios procesos cognitivos y pueden controlarlos, caracterizándose por ser participantes activos de sus aprendizajes en el campo de la motivación, la metacognición y el comportamiento. 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 el aprendizaje sea más factible (Zimmerman, 1990, citado en Rinaudo y Vélez, 2000; Zimmerman, 2000; Zimmerman *et al.*, 2005).

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

Desde esta perspectiva, los procesos reguladores se organizarían en función de cuatro fases, a saber: 1) planificación de la tarea y de las acciones para llevarla adelante; 2) autoobservación del desempeño durante la realización de la tarea; 3) control del proceso; 4) evaluación de la tarea ejecutada en función de los criterios

prefijados. A su vez, dentro de cada una de estas fases, las actividades de autorregulación se enmarcan dentro de cuatro áreas: 1) la cognitiva, 2) la motivacional / afectiva, 3) la comportamental y 4) la contextual.

Cabe destacar un señalamiento que realizan Torrano y González (2004) advirtiéndolo que la novedad del modelo propuesto por Pintrich reside en que por primera vez se incluye, como área sujeta a autorregulación, el área contextual. En efecto, este modelo destaca que los estudiantes pueden hacer algo por cambiar y modificar su contexto, motivo por el que este aspecto debe considerarse como una cuestión importante en la autorregulación del aprendizaje.

Para continuar con una aproximación al concepto de aprendizaje autorregulado, también González Fernández (2001) considera que la autorregulación de cualquier tarea de aprendizaje comienza con la *formulación de metas* concretas, próximas, y de un nivel de dificultad apropiado a las características del sujeto, complementándose con una planificación realista; continúa con la *autoobservación* de la conducta que tiende a la consecución de esas metas, frecuentemente ayudada por algún sistema que la registra; sigue con la *autoevaluación* de la actuación, a la luz de unos criterios predeterminados, para comprobar en qué medida se acerca o se aleja del objetivo prefijado; y concluye con la *autorreacción*, en alguna de sus modalidades, que difiere según el grado de ajuste entre las demandas de las metas y la actuación concreta del sujeto.

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

La autorregulación, sin embargo, no es una competencia que el alumno posea de entrada o que le sea fácil de adquirir si se relega a la espontaneidad de las reflexiones que el estudiante pueda realizar por sí mismo (Mauri *et al.*, 2008).

Este alumno capaz de regular su aprendizaje refleja la *situación ideal* y describe las competencias que deberían tener o desarrollar los alumnos en la universidad. Sin embargo, frente a esta situación ideal, la *situación real* que suele encontrarse en la universidad es que la mayoría de los estudiantes no son alumnos autorregulados (Nuñez *et al.*, 2006). El punto está entonces en poder pensar diseños instructivos que promuevan y fomenten la autorregulación del aprendizaje. En ese sentido se orientó nuestro trabajo.

No obstante, antes de referirnos al estudio mismo y a sus resultados, creemos conveniente introducir algunas conceptualizaciones acerca de la autorregulación en

ambientes virtuales; ambientes en los que, sin esta competencia, dudamos se pueda tener éxito.

Consideraciones sobre el aprendizaje autorregulado en contextos virtuales

El tema de la autorregulación ha cobrado protagonismo en las últimas décadas en el área de la Psicología en general. A tal punto que en el comienzo del presente siglo, Boekaertz *et al.* (2000) editan y publican un *Handbook* enteramente dedicado a ese tópico.

A partir de la década del noventa, el concepto fue ampliado e incluyó el aprendizaje autorregulado. Así lo muestran las publicaciones que comenzaron a aparecer en el ámbito de la Psicología Educativa, Organizacional y Clínica (Boekaertz *et al.*, 2000). Es en ese marco que el aprendizaje autorregulado ha sido objeto de interés en ámbitos educativos presenciales.

En la actualidad, dada la proliferación de las TIC y la posibilidad de aprender en ambientes distintos del aula tradicional, se aprecia una tendencia a estudiar la autorregulación del aprendizaje en ambientes virtuales y a señalar, incluso, que se trata de un tópico que requiere de más investigación (entre otros, Artino y Stephens, s/d; Artino y Stephens, 2009; Barnard *et al.*, 2008 y 2009; Blocher *et al.*, 2002; Chiecher, 2006a; Chiecher *et al.*, 2009; Esteban, 2003; Hill y Hanaffin, 1997; Mauri *et al.*, 2008; Niemi *et al.*, 2003).

En este sentido, Niemi *et al.* (2003) y Artino y Stephens (s/d) sostienen que los estudiantes más autorregulados están en mejores condiciones para sacar ventaja de los ambientes virtuales y que las habilidades para autorregular el aprendizaje son particularmente importantes para estudiantes que participan en ambientes educativos de estas características. En efecto, el aprendizaje autorregulado resulta crítico en situaciones de aprendizaje a distancia debido al alto grado de autonomía que requiere la ausencia física.

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

Como dijimos antes, la autorregulación del aprendizaje abarca cuatro áreas: la motivación, la cognición, el comportamiento y –de incorporación reciente– el

contexto, que incluye la regulación de aspectos tales como el tiempo, el ambiente y la ayuda de otros.

Considerada entonces la relevancia de la autorregulación en ambientes virtuales, en el apartado siguiente centraremos la atención en el proceso de autorregulación de aspectos del contexto, que tienen que ver esencialmente con la regulación o el manejo que el estudiante hace de recursos tales como el tiempo, el ambiente de estudio y la ayuda que solicita –o no– a sus pares y al docente. Como vemos, se trata de aspectos de vital importancia en un ambiente poco estructurado en lo temporal y en lo espacial, y en el que el alumno no dispone de la presencia física de sus compañeros y docentes.

Consideraciones sobre la regulación de recursos del contexto: el tiempo, el ambiente y la ayuda de otros

Sin desconocer que el aprendizaje autorregulado involucra diversas áreas – cognición, motivación, comportamiento y contexto–, en este artículo centraremos la atención en un aspecto particular; aquel que tiene que ver con la regulación de recursos del ambiente.

Las *estrategias de manejo de recursos* reenvían a comportamientos estratégicos que ayudan a manejar, controlar y cambiar –si fuera necesario– ciertos factores del contexto con el objeto de alcanzar las metas fijadas. Estas estrategias incluyen la *organización y planificación del tiempo y ambiente de estudio*, el *aprendizaje con pares* y la *búsqueda de ayuda* (Pintrich *et al.*, 1991; Pintrich y García, 1993; Pintrich, 1999; 2000).

El *manejo del tiempo* se vincula con la necesidad de programar los momentos de estudio, proponerse metas realistas y hacer un uso eficaz del tiempo disponible. Por su parte, el *manejo del ambiente* precisa de 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).

El *aprendizaje con pares* y la *búsqueda de ayuda* precisan de 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, Coll y Solé, 1990; Chiecher, 2006b; Rinaudo *et al.*, 1999; Ross y Coussins, 1995; Ryan *et al.*, 2001).

En el próximo apartado, pasaremos a describir un diseño instructivo pensado con el objetivo de promover la autorregulación –en general– y, en particular, la regulación de recursos del contexto en un ambiente virtual.

El diseño instructivo implementado y su impacto potencial sobre la autorregulación del contexto

Se pensó en un diseño instructivo a implementar en una asignatura de grado – de cursado tradicionalmente presencial– en la que se propuso atender también a una instancia virtual, soportada en la plataforma SIAT (*Sistema de Apoyo a la Teleformación*).¹ El eje de la instancia virtual fue la propuesta de realización de una tarea (*e-actividad*)² auténtica y de alcances amplios.

Cuando hablamos de *tareas auténticas* nos referimos a aquellas actividades que sitúan el aprendizaje en contextos realistas y que son realizadas por varias personas –incluyendo pares y expertos– que se comprometen en su consecución: los estudiantes se comprometen a definir las, a compartir recursos y perspectivas, a negociar y sintetizar el pensamiento individual con el de otros, completarlas y pulirlas o refinarlas sobre la base de lo compartido, del *insigth* y de la crítica (Woo y Reeves, 2007).

Con *tareas de alcances amplios* nos referimos a aquéllas que se caracterizan por priorizar un espacio de autodeterminación para el alumno, por realizarse en un período de tiempo considerable, por demandar que los estudiantes identifiquen cuáles son los requerimientos, generen las metas y acciones apropiadas para responder a ellos, dediquen el tiempo y esfuerzo que sean necesarios y controlen los resultados que obtienen (Paoloni, 2006).

No solo se pretendía que los estudiantes desarrollaran en la asignatura competencias específicas de la titulación, sino que también ejercitaran otras habilidades, tales como el uso de TIC con fines académicos y la autorregulación del aprendizaje. En este sentido, entendemos que la actividad propuesta cumplió el doble objetivo que se había trazado: por un lado, hacer avanzar al alumno en la construcción de conocimientos ligados a su futuro desempeño profesional y, por otro, crear situaciones dirigidas a desarrollar habilidad para aprender en ambientes virtuales y habilidades para gestionar, en ese marco, el propio proceso de aprendizaje. Pero para entender el alcance de esta afirmación, veamos en qué consistió la tarea.

¹ Plataforma de la Universidad Nacional de Río Cuarto, disponible en <http://www.siat.unrc.edu.ar/siat2/index.jsp>

² Cabero y Román (2006) usan el término e-actividad para referirse a las actividades que se resuelven a través de la red.

Concretamente, la *e-actividad* que se propuso para realizar a lo largo de diez semanas, en el ámbito del aula virtual, incluyó la siguiente secuencia de subtareas:

1) *Pruebas iniciales en el manejo del entorno tecnológico y conformación de grupos a cargo de los alumnos.* La consigna solicitaba, para las cuatro semanas iniciales de duración de la tarea, familiarizarse con el entorno donde debían trabajar y, en algún momento, enviar un mensaje a un foro general que especificara los nombres de los que conformarían cada grupo de trabajo. Una vez que los alumnos habían enviado el informe, se le habilitaba un foro a cada grupo de trabajo para que tuvieran disponible un espacio de intercambios e interacción grupal.

2) *Elección de un test.* Como la asignatura donde se implementó la propuesta corresponde a una carrera de Licenciatura en Psicopedagogía, se trata de alumnos que en sus futuros desempeños profesionales usarán test, probablemente para realizar diagnósticos clínicos. Precisamente, la asignatura versa sobre la teoría y la técnica de los tests. En ese marco, durante la quinta semana de trabajo, se solicitó a los alumnos que eligieran un test, el que fuera de su agrado, para trabajar sobre él.

3) *Búsqueda de información sobre el test elegido y preparación de un informe escrito reportando sus características.* Durante la sexta y séptima semana de duración de la tarea, los estudiantes debían buscar e intercambiar –siempre a través del foro– información sobre el instrumento de medición elegido; información que contemplara, entre otros aspectos, sus objetivos, los sujetos a quienes se administraría el test, la forma de administración, los materiales necesarios, la manera de puntuar las respuestas, las propiedades psicométricas o técnicas, etc. Posteriormente, debían elaborar colaborativamente, a través del foro, un informe en el que reportaran las principales características del instrumento elegido.

4) *Administración del test.* Durante la octava semana de ejecución de la tarea, cada estudiante debía administrar el test elegido a un sujeto cualquiera.

5) *Interpretación de los resultados y elaboración de un informe final.* En las dos últimas semanas los grupos debían escribir colaborativamente un documento que entregarían como respuesta final a la tarea, y que debía incluir tres secciones o apartados: a) la descripción general del instrumento; b) la descripción de los sujetos a los que se administró el test (cantidad, sexo, edad, etc.); c) los resultados y análisis realizados por cada miembro del grupo como consecuencia de la administración del instrumento.

Tanto en el diseño como en la implementación de la *e-actividad*, se tendió a impulsar la autorregulación por parte de los estudiantes. En efecto, sabiendo de las

estrechas relaciones entre motivación y autorregulación, se diseñó una tarea que tendiera a favorecer una orientación motivacional hacia el aprendizaje. En este sentido, la teoría y la investigación sobre motivación académica proveen de alguna orientación respecto de las características que deberían reunir las tareas académicas si aspiran a fomentar en los estudiantes una orientación motivacional hacia las metas de aprendizaje (Huertas, 1997; Schiefele, 1991; Pintrich y Schunk, 1996; Stipek, 1996, citado en Paoloni *et al.*, 2009). De modo que se observó, especialmente, que la tarea reuniera los rasgos que los teóricos han destacado como favorecedores de una mejor motivación, por ejemplo:

- *admitiendo variedad y diversidad en las respuestas.* En efecto, dentro de algunas pautas generales delimitadas, las respuestas podían ser tan variadas como los grupos quisieran, sobre todo porque tenían la posibilidad de elegir un instrumento de medición;
- *proponiendo una actividad funcional y significativa para los alumnos.* En este sentido, la selección, administración e interpretación de test es una práctica que probablemente realizarán estos estudiantes en sus futuros desempeños profesionales como psicopedagogos;
- *atendiendo a que el nivel de dificultad sea óptimo.* De hecho, se trataba de una tarea que les demandaba compromiso, habilidades relacionadas con los contenidos de la asignatura, habilidades para operar con la tecnología, esfuerzo sostenido en el tiempo, etc. Sin embargo, todas las habilidades requeridas estaban dentro de lo previsiblemente manejable por un estudiante universitario;
- *generando curiosidad y fantasía;* pues se trataba de una tarea que, por proponerse a ser resuelta en el medio virtual, los mismos estudiantes calificaron como novedosa, desafiante, etc.;
- *proponiendo una resolución en colaboración con los pares.* De hecho, la tarea se resolvía en grupos, condición que requería que pusieran en juego diferentes estrategias interpersonales o relacionales que les permitieran desempeñarse en equipo de manera productiva y responsable. Los alumnos tenían total libertad para interactuar y se los incentivaba, además, a que pidieran ayuda si les resultaba necesario. En efecto, los foros y espacios de consulta estaban disponibles las 24 horas del día y el seguimiento del docente era permanente, con lo cual cada consulta tenía una respuesta prácticamente inmediata;
- *ofreciendo márgenes de elección y control.* Por ejemplo, la posibilidad de elegir un test para trabajar y también el control en el manejo de los tiempos y ambientes destinados a la realización de la tarea. En tal sentido, el amplio período de tiempo destinado a la tarea, y el hecho de dar conocer la

temporalización desde el primer momento, se supone que puede ayudar a que los alumnos regulen y organicen el tiempo destinado a su resolución.

En síntesis, coincidimos con Torrano y González (2004) cuando plantean que no todas las tareas académicas implican explícitamente autorregulación; a veces, la realización de ciertas tareas no exige que el alumno planifique, controle y evalúe estratégicamente lo que va a hacer. En el caso de esta tarea particular, entendemos que sí estaba involucrada la autorregulación de aspectos diversos, entre ellos: la motivación y el esfuerzo por no abandonar en el camino, la persistencia en la tarea a lo largo del tiempo, las actividades cognitivas involucradas por la resolución de la tarea, el tiempo destinado a una tarea de tan larga duración, las interacciones e intercambios con los pares y con el docente, etc.

Si bien sabemos que el hecho de que la tarea reúna rasgos que pueden promover la motivación y la autorregulación no garantiza que todos los estudiantes vayan a activar estos procesos, entendemos también que mediante la proposición de esta tarea de carácter grupal, resultaría posible promover conductas de búsqueda de ayuda y de aprendizaje con pares; así también, parece probable que ofreciendo *feedback*, procurando andamiar las discusiones e interviniendo con recordatorios acerca del manejo de los tiempos y del vencimiento de plazos, se logren resultados positivos en relación con la autorregulación del aprendizaje de parte de los estudiantes.

2. Metodología

La investigación y los resultados que compartimos en este artículo se inscriben metodológicamente en la línea de los *estudios de diseño*. Referimos con esta expresión a una propuesta metodológica que se ha comenzado a conformar desde comienzo de siglo, especialmente en el campo de la Psicología Educativa (Rinaudo y Donolo, en prensa).

Se trata de estudios de campo, en los que se interviene en un contexto de aprendizaje particular para atender, mediante un diseño instructivo, al logro de una meta pedagógica explícitamente definida. No obstante, los estudios de diseño no se reducen solo a la elaboración y prueba de una intervención, sino que atienden también al propósito de producir y generar contribuciones teóricas (Rinaudo y Donolo, en prensa).

Los sujetos y los instrumentos

Se trabajó con 52 estudiantes de dos asignaturas de Carreras del Departamento de Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina).

La edad promedio de este grupo de estudiantes es de 22 años (sd. = 2,4). La mayoría son de sexo femenino (92%), solteros (96%) y dedican su tiempo exclusivamente al estudio (82%); es decir, no es frecuente que tengan un trabajo u ocupación adicional que les demande tiempo.

Se trata de la totalidad de los sujetos que regularizaron las asignaturas en las que se implementó el diseño instructivo descrito más arriba. Por lo tanto, cada uno de los 52 alumnos participó activamente de la resolución grupal de la *actividad* propuesta.

Finalizada la etapa de ejecución de la tarea, todos los sujetos respondieron a dos cuestionarios: 1) uno de ellos sobre aprendizaje autorregulado (de Banard *et al.*, 2009); 2) un segundo cuestionario (de elaboración propia) acerca de la regulación de aspectos tales como el ambiente, el tiempo y la búsqueda de ayuda.

El *Online Self-regulated Learning Questionnaire (OSLQ)*, de Banard *et al.* (2009) es un cuestionario de autoinforme, conformado por 24 ítems que el sujeto responde sobre una escala likert de 5 puntos. Los ítems se agrupan en seis escalas, referidas a: 1) establecimiento de metas, 2) organización del ambiente, 3) manejo del tiempo, 4) estrategias para las tareas, 5) búsqueda de ayuda y 6) auto-evaluación. Para este estudio, se consideraron específicamente los datos provistos por los sujetos en respuesta a 11 de los 24 ítems, correspondientes a las escalas 2 (*organización del ambiente*), 3 (*manejo del tiempo*) y 5 (*búsqueda de ayuda*).

Por su parte, el segundo cuestionario (de elaboración propia) indaga acerca de aspectos similares al anterior pero se conforma, en este caso, de preguntas abiertas que solicitan a los sujetos verter sus expresiones acerca del modo en que regulan sus tiempos y organizan su ambiente de aprendizaje así como del uso que hacen de estrategias de búsqueda de ayuda y de aprendizaje con pares.

Ambos instrumentos fueron subidos a la plataforma y los estudiantes los bajaron, los respondieron y luego los enviaron electrónicamente.

3. Resultados

En este apartado presentaremos, por un lado, los resultados arrojados por el cuestionario de Banard *et al.* (2009) sobre autorregulación del tiempo, el ambiente y la búsqueda de ayuda en entornos virtuales. En segundo término, se analizarán

las respuestas del mismo grupo de sujetos al cuestionario de elaboración propia que indaga, de un modo complementario, sobre aspectos similares.

Cuestionario de autoinforme sobre regulación de tiempo, ambiente y búsqueda de ayuda (Banard et al., 2009)

Tal como anticipáramos, tomaremos para el análisis un total de 11 ítems correspondientes a las tres escalas siguientes del cuestionario de Banard et al. (2009): organización del ambiente (4 ítems), manejo del tiempo (3 ítems) y búsqueda de ayuda (4 ítems).

En la Tabla 1 se presentan la media y desviación estándar en cada uno de los ítems, así como el valor general obtenido en cada una de las tres escalas.

Tabla 1. Media y desviación estándar en ítems y escalas del cuestionario de Banard et al (2009) para 52 sujetos

Esca- la	Ítems	M	Sd.
A M B I E N T E	1. Elijo el lugar donde estudio para evitar demasiadas distracciones	4,17	1
	2. Ubico un lugar confortable para estudiar	4,50	0,9
	3. Conozco dónde puedo estudiar más eficientemente para un curso online	3,79	1,3
	4. Elijo un tiempo donde tenga escasas distracciones para estudiar en un curso online	3,85	1,1
	Valor promedio en la escala referida a regulación del ambiente	4,1	0,8
T I E M P O	1. Asigno tiempo de estudio extra en mis cursos online porque sé que son demandantes en tiempo	2,92	1,2
	2. Trato de programar el mismo tiempo cada día o cada semana para estudiar en mis cursos online y observo la agenda programada	2,69	1,2
	3. Aunque no tenemos que asistir a clases diariamente, trato igualmente de distribuir mi tiempo de estudio a lo largo de todos los días	3,33	1
	Valor promedio en la escala referida a regulación del tiempo	2,9	0,8
A Y U D A	1. Identifico a alguien que conozca bien los contenidos del curso para tener alguien a quien consultar cuando necesito ayuda	3,33	1,2
	2. Comparto mis dificultades con mis compañeros de curso online así sabemos qué dificultades estamos teniendo y cómo resolverlas	4,38	0,8
	3. Si lo necesito, trato de encontrarme con mis compañeros cara a cara	4,31	0,8
	4. Soy persistente para conseguir ayuda del profesor a través del e-mail	3,47	1,1
	Valor promedio en la escala referida a búsqueda de ayuda	3,8	0,6

Nota. Los valores de la tabla se interpretan en una escala de 5 puntos

Si consideramos que la escala de respuesta es de tipo Likert con 5 puntos (donde 1 indica una baja regulación del aspecto en cuestión en tanto que 5 alude a una alta regulación) es posible apreciar que las puntuaciones más bajas se

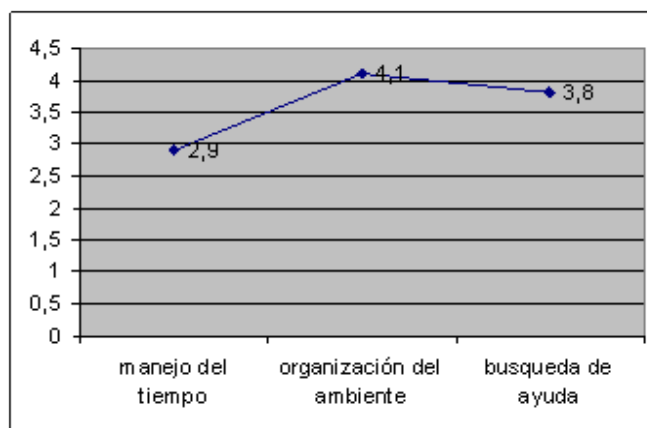
registraron en los tres ítems que componen la escala referida al manejo del tiempo en el ambiente virtual, con medias que van desde 2,69 (en el ítem 2) hasta 3,33 (en el ítem 3). Si reparamos en la escala, que va de 1 a 5, apreciaremos que estos valores denotan escasas, o quizás, poco desarrolladas habilidades para manejar el tiempo en el ambiente virtual.

Registraron puntuaciones algo más altas los ítems correspondientes a las escalas de organización del ambiente y de búsqueda de ayuda. En la escala referida a regulación del ambiente, los ítems 1 y 2 registran medias superiores al valor 4, lo cual indicaría un buen manejo de los aspectos que miden esos enunciados, básicamente referidos a la elección de un lugar cómodo, confortable y sin distracciones para estudiar. Por su parte, los ítems 3 y 4 de esa misma escala registraron valores medios, de 3,79 y 3,85 respectivamente.

Por fin, los ítems que conforman la escala relativa a la búsqueda de ayuda registraron valores medios (ítems 1 y 4) y algo más altos (ítems 2 y 3), indicando una cierta habilidad o disposición de los sujetos para pedir ayuda y compartir las dificultades en el ambiente virtual.

En síntesis, entendemos que el siguiente gráfico permite advertir visualmente las diferencias entre cada uno de los tres aspectos evaluados.

Gráfico 1- Puntuación promedio en las tres escalas generales del cuestionario de Banard et al. (2009)



Como puede apreciarse, para este grupo de sujetos, el manejo del tiempo se presenta como el aspecto más débil, en tanto que la organización del ambiente y la búsqueda de ayuda parecen ser aspectos mejor manejados.

Cuestionario de preguntas abiertas sobre regulación de tiempo, ambiente y búsqueda de ayuda durante la ejecución de la e-actividad (elaboración propia)

Para el análisis de las respuestas a este cuestionario se procedió de modo inductivo, construyendo las categorías sobre las base de las respuestas dadas por los mismos sujetos, que –como ya se dijo– las enunciaban por escrito. La

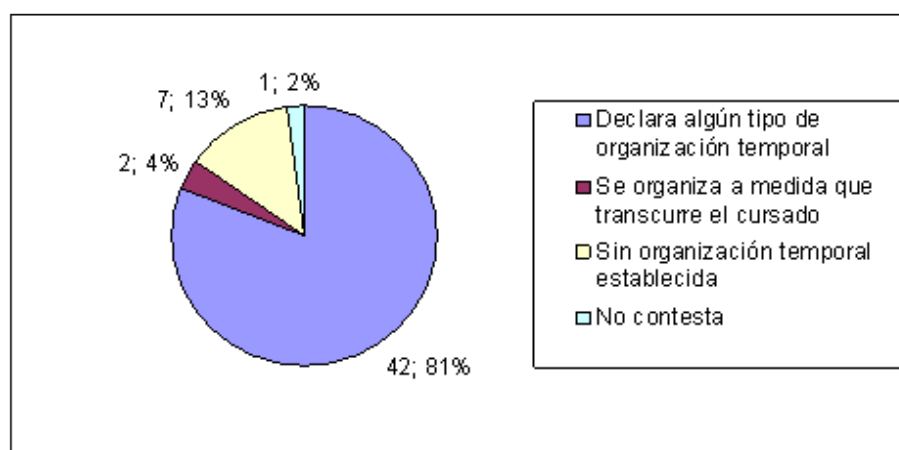
información obtenida de ese modo complementa los datos recabados mediante el cuestionario de autoinforme que ya presentamos en la sección anterior.

Sobre el manejo del tiempo...

La primera pregunta, relativa a la regulación temporal, se formuló en los siguientes términos: "¿Podría describir, lo más detalladamente posible, cómo organiza y administra sus tiempos para atender a los requerimientos de la tarea virtual?"

Las respuestas del grupo de estudiantes pudieron clasificarse conforme a las categorías que presenta el gráfico 2.

Gráfico 2. Descripción ofrecida por 52 sujetos acerca de la organización y administración de los tiempos para atender a los requerimientos de la tarea virtual.



Como puede apreciarse, la mayor parte del grupo (42 sujetos, 81%) dio cuenta, en sus relatos, de algún tipo de organización temporal. Sin embargo, el grado de complejidad de esa organización fue variable; en efecto, algunos pocos declararon que mantenían una organización temporal pautaada y sistemática; en tanto que otros, la mayoría, informaron sostener una organización más bien incipiente, rudimentaria y hasta algo azarosa si se quiere.

A continuación, algunos ejemplos de relatos de los estudiantes.

Ejemplos de relatos de estudiantes que declaran una organización temporal pautaada:

Alumno 1. Normalmente voy viendo las actividades que tengo que hacer en el día para otras materias o para asuntos personales, también suelo tener en cuenta la fecha para entregar los trabajos, así trato de no atrasarme con la entrega de los mismos. También tengo presente los horarios donde más gente concurre al Cyber, ya que como este es mi medio para realizar la tarea, trato de ir cuando no esté lleno.

Alumno 2. Pacto en la semana qué días y cuánto tiempo aproximadamente voy a leer los materiales de distintas materias y trato de cumplir esas metas. A veces termino posponiendo las tareas pero trato de recuperarlas en otros momentos.

Alumno 3. Primero, me hice la costumbre de entrar a la plataforma seguido... cada vez que salía de clase, y camino a casa, entraba a la biblioteca y revisaba... Después, como en general hago cuando el plazo de la tarea es largo, fui haciendo cosas cuando iba teniendo un tiempito... como revisar el programa, elegir un test, revisar los materiales, escribir, tomar el test, o sacar los puntajes... y, en ocasiones especiales, como cuando estaba por vencer un plazo de entrega, le dedicaba un tiempo especial y planificado, como una tarde o un día... también mantuve en mente las fechas de la tarea y por dónde íbamos con las compañeras... también me ayudó ir entrando seguidito para ver qué iban poniendo las chicas...

Ejemplos de relatos de estudiantes que declaran una organización temporal incipiente:

Alumno 1. Cuando me quedaba un tiempo libre trataba de visitar la plataforma, pero cuando debíamos entregar un trabajo trataba de frecuentarla más seguido para poder ponerme en contacto con mis compañeras y llevar a cabo la tarea.

Alumno 2. En verdad, se hace muy difícil organizarse con los tiempos, por la gran carga horaria en el cursado de la carrera y por la falta de una máquina para trabajar; pero aproximadamente intentaba estar en contacto 2 veces a la semana y sobre todo realizaba la tarea el fin de semana.

Alumno 3. Trato de abrir todos los días el SIAT para mantenerme informada, pero muchas veces se me complica por temas económicos o de tiempo, ya que también le dedico mucho tiempo a las otras materias.

Como puede apreciarse, en el primer grupo de relatos –correspondientes a estudiantes que informaron una organización temporal más pautada– se advierte una planificación del tiempo que atiende a una multiplicidad de variables; entre ellas, las fechas de entrega de los trabajos, los horarios en que el ambiente de conexión a Internet suele ser más tranquilo, el tiempo que demandarán las actividades de otras asignaturas, el ritmo de avance dentro del grupo, etc. En cambio, el segundo grupo de relatos parece reflejar una organización temporal algo más azarosa, que relega la atención a la tarea virtual a los momentos libres o a aquellos momentos en los que resulta posible acceder a la plataforma.

Parece atinado señalar en este punto que, por las características de la tarea propuesta –de resolución a largo plazo, en un ambiente con el que los alumnos están poco familiarizados y con el uso de recursos que no todos tenían fácilmente accesibles–, muchos de los relatos reflejaron una organización temporal que no se aproxima en demasía a la eficiente regulación del tiempo que se propone desde la teoría; una regulación del tiempo que atiende al establecimiento de metas, la planificación de plazos, la ejecución de las tareas en los plazos previstos y el monitoreo y ajuste constante en el uso del tiempo conforme al avance hacia los objetivos previstos. Bastante lejos de esta realidad, un buen número del grupo de estudiantes al que estamos haciendo referencia declaró manejar algún criterio temporal, pero más bien laxo, flexible, poco estructurado y supeditado a los momentos libres y a los momentos en que lograban acceder a una computadora conectada a la red.

Y más aún, no solamente tenemos una gran mayoría que hizo explícito el hecho de sostener una organización temporal algo rudimentaria, sino que debemos destacar también que un 13% del grupo (7 alumnos) declaró no haber previsto ninguna organización temporal para la realización de la tarea virtual.

Ejemplo. Estudiante que declara no haber previsto organización temporal:

No hay organización, en realidad lo hago cuando tengo tiempo y me siento con ganas de realizar la tarea o, en su defecto, obligada por la situación.

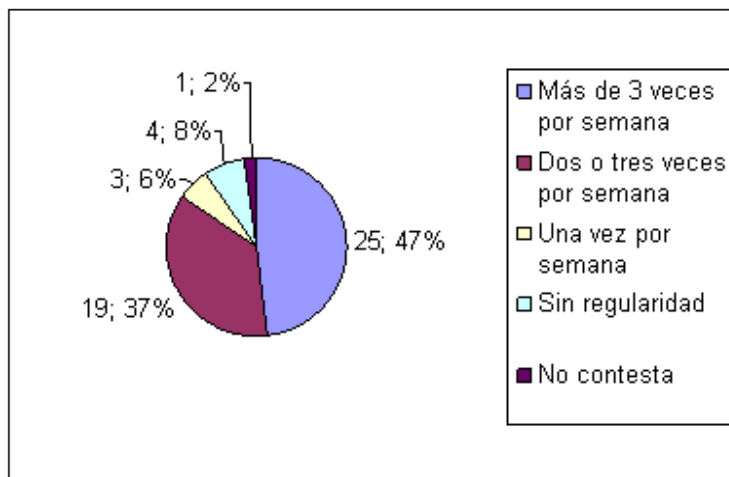
De algún modo, estos datos estarían en consonancia con los relevados mediante el cuestionario de Banard *et al.* (2009), cuyos resultados en la escala referida al manejo del tiempo fueron los más pobres. Pensamos que, aunque la *actividad* propuesta procuraba promover la autoregulación temporal, los estudiantes se vieron algo abatidos –y, por tanto, obstaculizados en ese aspecto– por el hecho de encontrarse en una situación de aprendizaje para la cual no habían desarrollado habilidades y que requería, además, que ellos usaran recursos que no todos tenían a disposición. Probablemente, este tipo de tarea, propuesta a un grupo de alumnos que se hubiera inscripto naturalmente en un curso virtual, promovería más fuertemente la regulación y la organización de los tiempos y plazos.

Otro aspecto que tiene que ver con el manejo y la organización del tiempo, se relaciona con la frecuencia y regularidad con que los estudiantes ingresaban a la plataforma. Aunque la cantidad de accesos no es un indicador directo del buen o mal desempeño de un estudiante, se supone que una cierta regularidad y frecuencia en los accesos resulta necesaria cuando se está elaborando en grupo y colaborativamente una respuesta en un ambiente virtual.

En este sentido, una de las preguntas del cuestionario se formuló del siguiente modo: "*Reflexione acerca de la regularidad con la que atiende la tarea virtual. ¿Lo hace todos los días? ¿O con qué frecuencia?*"

Los datos relacionados con la respuesta a esta pregunta se presentan en el Gráfico 3.

Gráfico 3. Regularidad declarada por 52 sujetos para atender a la tarea virtual



Los datos presentados reflejan que un alto porcentaje (47%, 25 sujetos) visitaba la plataforma más de 3 veces por semana; cabe destacar que dentro de este grupo, varios estudiantes declararon entrar al aula virtual con una frecuencia diaria. Así también, otro grupo de 19 alumnos (37%) declaró visitar la plataforma entre 2 y 3 veces semanales.

Sin dudas, la tarea virtual que debían resolver contribuyó para mantener a los estudiantes en contacto permanente con la plataforma. En efecto, estaban prácticamente obligados a mantenerse informados de lo que sucedía en los foros de sus respectivos grupos, de revisar los aportes que se iban realizando en torno de la tarea, de aportar alguna contribución para avanzar en la respuesta, etc.

Tal como lo mencionamos en otros trabajos (Chiecher, 2009; Chiecher y Donolo, 2009) la propuesta de atender a la tarea en el entorno virtual contribuyó a duplicar, y hasta triplicar, los accesos al aula en comparación con cohortes anteriores que trabajaron también dentro de la plataforma, pero sin la propuesta de esta *e-actividad*. En esos casos, muchos estudiantes se limitaban a acceder a la plataforma en fechas clave, cuando vencía el plazo para alguna actividad, o muy esporádica e irregularmente.

El ambiente de estudio...

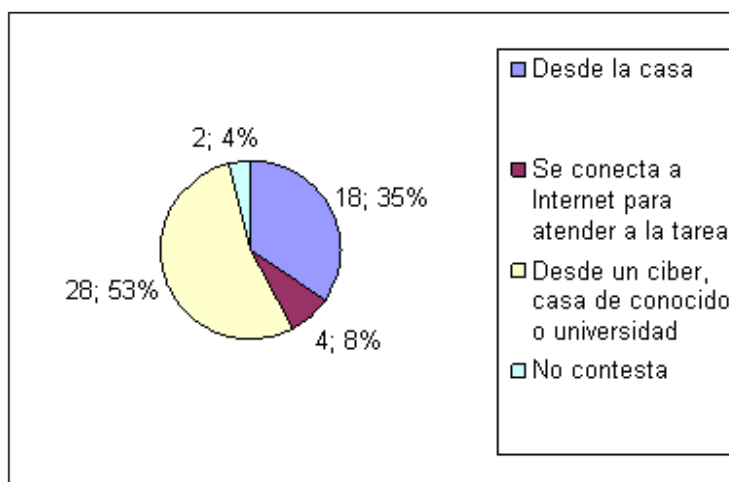
Para indagar acerca del lugar o lugares desde los que el estudiante atendía a la tarea virtual, se formuló la siguiente pregunta: "¿Podría describir en detalle el lugar (o lugares) desde donde atiende a la tarea virtual?"

Sabemos que el ambiente de aprendizaje excede probablemente los límites físicos del lugar donde el alumno se conecta a Internet; somos conscientes también de que la *e-actividad* propuesta demandaba tareas que pueden realizarse sin necesidad de estar conectado. Sin embargo, nos interesó particularmente conocer

las características del contexto, ambiente o lugar desde el cual el alumno se conecta al foro donde debe elaborar colaborativamente la tarea. Pues no parece lo mismo poder regular ciertos aspectos del contexto cuando se dispone de un lugar tranquilo y apropiado para conectarse –por ejemplo en la propia casa–, que permite hacerlo entonces cuando se lo desea, que tener que acudir a un ciber, a la casa de un compañero o a las máquinas de la universidad para poder atender a la tarea.

En relación con este aspecto, las respuestas de los sujetos pudieron clasificarse conforme a las siguientes categorías.

Gráfico 4. Lugar (o lugares) desde donde atiende a la tarea virtual.



Como puede apreciarse, más de la mitad del grupo (28 estudiantes, 53%) no contaba con Internet en su domicilio, motivo por el que debía acudir a un lugar o ambiente de estudio no familiar, tal como un ciber, la universidad o la casa de un conocido que tuviera computadora con conexión a la red.

Un 35% del grupo (18 alumnos) atendía la tarea desde su ambiente cotidiano de estudio, la casa, puesto que allí contaba con el equipamiento técnico necesario para hacerlo. Por fin, es de destacar como un punto positivo de la propuesta, el hecho de que 4 alumnos (8%) manifestaron haberse conectado a la red para poder atender más cómodamente los requerimientos de la tarea.

Como indicáramos, parece más sencillo organizar el ambiente de estudio, regular los tiempos y otros factores cuando se dispone de un lugar y de recursos propios para atender la tarea. Sin embargo, este no era el caso de todos los estudiantes, sino solo de algunos de ellos.

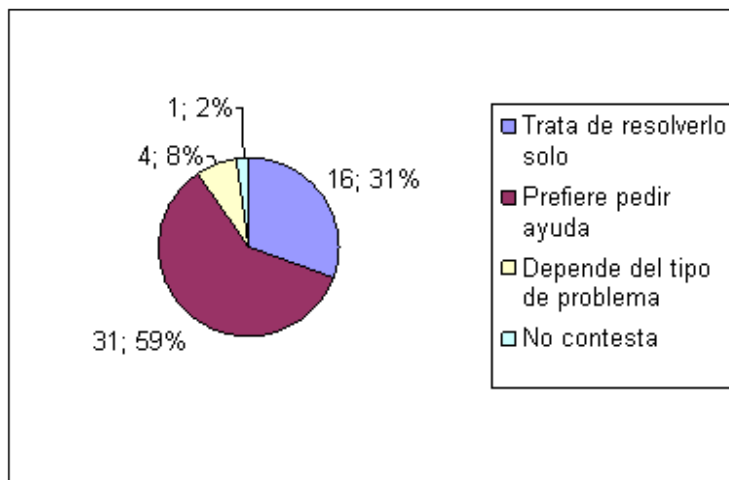
La búsqueda de ayuda...

Acerca de los procesos de búsqueda de ayuda, el cuestionario formulaba al alumno dos preguntas. La primera de ellas decía: "Cuando se le presentan dudas,

consultas o inquietudes referidas a la tarea virtual, ¿prefiere tratar de resolverlas por su cuenta o buscar ayuda de otro? En cualquier caso justifique su respuesta.”

El gráfico que sigue a continuación muestra la distribución de las respuestas.

Gráfico 5. Actitud de 52 alumnos frente a dificultades en el aprendizaje



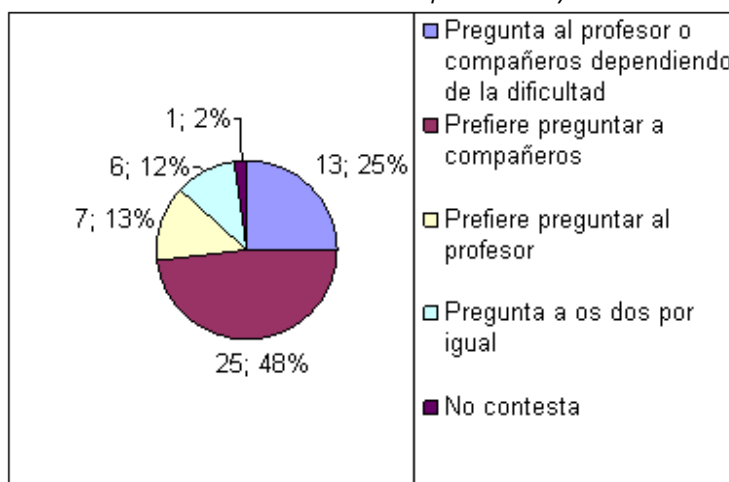
Como puede apreciarse, la mayor parte del grupo (59%, 31 alumnos) se inclina por pedir ayuda cuando experimenta alguna dificultad en el aprendizaje. Si bien este dato no nos informa acerca de la calidad y del tipo de pedido de ayuda formulado, resulta un indicador de interés si atendemos al valor pedagógico que se atribuye desde la teoría a determinados pedidos de ayuda.

No obstante, es de considerar también que el 31% de los estudiantes (16 alumnos) manifiestan su preferencia de intentar resolver las dificultades por sí mismos; y que el 8% de ellos (4 alumnos) marcan como importante la naturaleza de la dificultad que experimentan y procuran resolverla solos o deciden pedir ayuda.

Otra de las cuestiones que formulaba el cuestionario era la siguiente: “Cuando decide pedir ayuda, ¿a quién elige para dirigir su consulta? ¿Al profesor? ¿A algún compañero? ¿A un compañero en particular? En cualquier caso, justifique su respuesta”.

El gráfico siguiente ilustra la distribución de las respuestas.

Gráfico 6. Destinatario del pedido de ayuda



Llama la atención que la mayor parte del grupo (48%, 25 alumnos) prefiere pedir ayuda a algún compañero. Un 25% (13 alumnos) elige como destinatario de sus consultas al docente o algún compañero, según el tipo de consulta que tenga para formular. Un 13% (7 alumnos) pregunta indistintamente al profesor o a los compañeros y solamente un 12% (6 alumnos) prefiere consultar directamente al docente frente a alguna dificultad.

Si atendemos a los resultados del cuestionario de Banard *et al.* (2009) en la escala relativa a la búsqueda de ayuda, podremos apreciar algunas coincidencias; allí también se obtiene una media más alta en el ítem que indaga sobre el hecho de compartir problemas con los compañeros y no en aquél que alude a la insistencia de consultar al profesor.

Probablemente estos resultados estén condicionados por la naturaleza de la tarea, que era grupal; en tal sentido, al tener que dar una respuesta colaborativamente, quizás los alumnos se inclinaron más por consultar a sus propios compañeros de grupo antes que al docente. Otro podría haber sido el resultado si la tarea propuesta hubiera sido de carácter individual.

4. Discusión y conclusiones

En este artículo hemos presentado un diseño instructivo cuyo eje central fue la resolución de una *e-actividad* con modalidad grupal y en el espacio de un foro. Este diseño instructivo, implementado en el ámbito universitario, se propuso promover las habilidades de aprendizaje de los alumnos en entornos virtuales y favorecer el aprendizaje autorregulado en estos ambientes.

Como dijimos, aunque el alumno universitario ideal es aquel capaz de comprometerse y autorregular su aprendizaje, no en todos los casos es éste el

alumno real que encontramos en nuestras instituciones de educación superior. De ahí la propuesta de una tarea que requería cierto grado de regulación, sobre todo en relación con aspectos tales como el tiempo, el ambiente de estudio y las interacciones con los otros, en un contexto poco habitual para este grupo de alumnos.

Como pudimos apreciar, los dos instrumentos de recolección de datos arrojaron resultados concordantes: 1) un manejo del tiempo que, si bien fue esbozado con cierta claridad por algunos alumnos, no lo logró sistematizarse exitosamente debido, quizás, a la falta de experiencia en ambientes virtuales y a la escasa disponibilidad de recursos para acceder a Internet en un ambiente cómodo, familiar y propicio para el estudio; 2) una regulación y estructuración del ambiente dificultada por estas mismas razones; y 3) una disposición a buscar ayuda en los compañeros antes que en el docente mismo.

Por proponer un contexto de trabajo que no es el habitual, la tarea requirió que los estudiantes se acomodaran a un ambiente de estudio en el que pudieran atenderla (sea en casa o en un ambiente menos familiar). Por su parte, como la *actividad* propuesta se desarrolló a lo largo de 10 semanas, estimuló a los alumnos a organizarse temporalmente, aunque sea de manera incipiente, para poder atender la tarea en su totalidad así como a las subtareas que incluía. Por fin, como la respuesta debía ser grupal y los intercambios debían reflejarse en el foro, el tipo de tarea logró que los alumnos pusieran una atención especial a las interacciones que se generaban entre ellos y sus compañeros de grupo. Podría decirse que el hecho de poner su atención en la tarea provocó en ellos una necesidad de autorregulación individual –de sus propios procesos cognitivos, motivacionales y de sus recursos–; y, también, de autorregulación grupal, en la medida en que el avance en el trabajo dependía de los aportes y contribuciones de todos los miembros del grupo.

Los resultados procedentes de ambos cuestionarios mostraron que, aunque a veces incipientes o rudimentarios, hubo intentos por prever una organización temporal que permitiera atender a la tarea y compatibilizarla con otras asignaturas que estaban cursando. De hecho, fueron pocos quienes reconocieron no haber planificado alguna forma de organización temporal.

En cuanto a la organización del ambiente de estudio, vimos que más de la mitad de los alumnos debieron recurrir a ambientes que no les son familiares (un ciber, las salas de cómputos de la universidad o la casa de algún conocido que les facilitaba el acceso a Internet). De cualquier manera, pudieron acomodarse a la demanda de la tarea.

Finalmente, vimos que la mayoría de los alumnos, en caso de experimentar dificultades, prefiere pedir ayuda y se inclina por preguntar a los propios compañeros antes que al docente. En este sentido, cabe señalar que si bien la interacción profesor-alumno es la fuente básica de creación de zonas de desarrollo próximo –en las que el alumno puede progresar gracias a la ayuda que el docente le ofrece–, la interacción cooperativa entre alumnos también puede propiciar –bajo ciertas condiciones– la progresión del aprendizaje en los participantes (Onrubia, 1997). Así, los intercambios grupales y los procesos de solicitar, dar y recibir ayuda, que tuvieron lugar en el ámbito de los grupos, parecen haber contribuido al aprendizaje.

Cabe señalar que para casi todo el grupo de alumnos –si no todo– fue ésta la primera experiencia de aprendizaje colaborativo en un ambiente virtual. Asimismo, parece importante reiterar una vez más que muchos estudiantes no tenían el equipamiento informático necesario para atender cómodamente, y en un ambiente libre de distractores, la instancia virtual. Sin embargo, más allá de estas y de otras condiciones adversas, lograron regularse y sostener el esfuerzo para llevar adelante la tarea. En este sentido, entendemos que la propuesta cumplió su cometido de promover el aprendizaje autorregulado –probablemente en distintos niveles según cada grupo y cada alumno en particular– y, también, de romper con los formatos tradicionales de enseñar y aprender.

Referencias bibliográficas

- Artino, A. y M. Stephens. "Motivation and self-regulation in Online Learning", en http://www.tne.uconn.edu/presentations/NERA_SRL_Artino_final.pdf (Consultado: 10/11/2009), s/d.
- Artino A. y J. Stephens. "Academic motivation and self-regulation: a comparative analysis of undergraduate and graduate students learning online", *Internet and Higher Education*, Volume 12, Issues 3-4, December 2009:146-151.
- Banard, L.; Paton V. y W. Lan. "Online self-regulatory learning behaviors as a mediator in the relationship between online course perceptions with achievement", *International Review of Research in Open and Distance Learning*, Vol. 9, Nº 2, 2008.
- Banard, L.; Lan, W.; To, Y.; Paton V. y Sh. Lai. "Measuring self-regulation in online and blended learning environments", *Internet and Higher Education*, Nº 12, 2009:1-6.
- Blocher, M.; L. Sujo de Montes; E. Willis y G. Tucker. "Online learning: examining the successful student profile", *Journal of Interactive Online Learning*, National Centre for Online Learning Research, 2002.
- Boekaert M.; P. Pintrich y M. Zeidner. *Handbook of self-regulation*, San Diego, Academic Press, 2000.
- Cabero, J. y P. Román. *E-actividades. Un referente básico para la formación en Internet*, Eduforma, Sevilla, 2006.
- Coll, C. y I. Sole. "La interacción profesor-alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje". En Coll, C.; J. Palacios y A. Marchesi (comps). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*, Alianza, Madrid, 1990.
- Chiecher, A. "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*, Colección Ensayos y Experiencias, Buenos Aires, Noveduc, 2006a:39-52.
- Chiecher, A. "Interacciones profesor-alumno en contextos presenciales y virtuales de enseñanza universitaria". En Chiecher A.; Donolo, D.; Rinaudo, M. C. y M. Zapata (2006). *Enseñar y Aprender. Interacciones en contextos presenciales y virtuales*, EFUNARC, Río Cuarto, 2006b.
- Chiecher, A.; D. Donolo y M. C. Rinaudo. "Regulación del estudio. Una perspectiva comparativa en ambientes presenciales y virtuales"., *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, Nº 17, 2009:209-224.
- Chiecher, A. "Un diseño instruccional para trabajar en grupos... pero a distancia. Indicadores de calidad de la propuesta", *Segundo Congreso Virtual Iberoamericano de Calidad en Educación a Distancia: EduQ@2009*.
- Chiecher, A. y D. Donolo. "Participación en foros virtuales en torno de la resolución de una e-actividad", *V Congreso Nacional y III Internacional de Investigación Educativa*, Universidad Nacional del Comahue, 2009.
- Esteban, M. "Las estrategias de aprendizaje en el entorno de la Educación a Distancia. Consideraciones para la reflexión y el debate". En RED, *Revista Electrónica de Educación a Distancia*, Nº 7, 15/02/03, Murcia (España), Universidad de Murcia, <http://www.um.es/ead/red>, 2003. (Consultado 07/10/09.)
- González Fernández, A. "Autorregulación de los aprendizajes. Una difícil tarea", *IberPsicología*, Nº 6, Nº 1, 2001.

- Hill, J. y M. Hannafin. "Cognitive strategies and learning from de world wide web", *ETR&D*, 45 (4), 1997:37-64.
- Huertas, J. A. *Motivación. Querer aprender*, Buenos Aires, Aique, 1997.
- Mauri, T.; R. Colomina e I. Gispert. "Diseños de propuestas docentes con TIC para la enseñanza de la autorregulación en la Educación Superior", *Revista de Educación*, N° 348, 2008:377-399.
- Niemi, H.; Nevgi A. y P. Virtanen. "Towards self-regulation in Web-based learning", *Journal of Educational Media*, vol. 28, n° 1, 2003, pp. 49-71.
- Núñez, J.; P. Solano; J. González-Pineda y P. Rosario. "Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme", *Psicothema*, vol. 18, n° 3, 2006:353-358.
- Onrubia, J. "Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas" <http://www.terras.edu.ar/jornadas/11/biblio/11ONRUBIA-Javier-Ensenar-crear-zonas-de%20desarrollo.pdf>, 1997. (Consultado: 25/08/2009.)
- Paoloni, P. y M. C. Rinaudo. "Motivación, tareas académicas y procesos de feedback. Un estudio comparativo entre alumno universitarios", *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, vol. XI, N° 31, 2009.
- Pintrich, P. y D. Schunk. *Motivation in education: theory, research and applications*, New Jersey, Prentice Hall, 1996.
- Pintrich P. "The role of motivation in sustaining self-regulated learning", *International Journal of Educational Research*, N° 31, 1999:459-470.
- Pintrich, P. "The role of goal orientation in self-regulated learning". En Boekaerts, M.; Pintrich, P. y M. Zeidner. *Handbook of Self-regulation*, San Diego, Academic Press, 2000.
- Pintrich, P. y T. García. "Intraindividual differences in students' motivation and selfregulated learning", *German Journal of Educational Psychology*, vol. 7, N° 3, 1993. pp. 99-107.
- Pintrich, P.; D. Smith; García, T. y W. McKeachie. *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, 1991.
- Rinaudo, M. C.; Donolo, D. y A. Chiecher. "Los procesos de solicitar, dar y recibir ayuda pedagógica en el ámbito de las clases universitarias", *CRONIA*, año 3, volumen 3, N° 1, 60-70, Universidad Nacional de Río Cuarto, 1999.
- Rinaudo, M. C. y G. Vélez. *Estrategias de aprendizaje y enfoque cooperativo*, Córdoba (Arg.), Educando Ediciones, 2000.
- Rinaudo, M. C. y D. Donolo. "Estudios de diseño. Una alternativa promisoriosa en la investigación educativa", *Revista de Docencia Universitaria*, Universidad de Murcia (en prensa).
- Ross, J. y J. Cousins. "Giving and receiving explanations in cooperative learning groups", *The Alberta Journal of Education Research*, vol. XLI, N° 1, 1995, pp.103-121.
- Ryan, A.; Pintrich P. y C. Midgley. "Avoiding seeking help in the classroom: who and why?", *Educational Psychology Review*, vol. 13, N° 2, 2001, pp. 93-114.
- Schiefele, U. "Interest, learning and motivation", *Educational Psychology*, vol. 26, N° 3/4, 1991, pp. 299-323.

- Torrano, F. y M. C. González. "El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación", *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 2004:1-34.
- Woo, Y. y T. Reeves. "Meaningful interaction in web-based learning: a social constructivist interpretation", *The Internet and Higher Education*, nº 10, 2007, pp. 15-25.
- Zimmerman, B. "Commentary: Toward a cyclically interactive view of self-regulated learning", *International Journal of Educational Research*, número 31, 1999, pp. 545-551.
- Zimmerman, B. "Attaining self-regulation: a social-cognitive perspective". En Boekaert, M., P. Pintrich y M. Zeidner (comp.) *Handbook of self-regulation*, Estados Unidos, Academic Press, 2000.
- Zimmerman, B.; Kitsantas, A. y M. Campillo. "Evaluación de la Autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva", *Evaluar*, Nº 5, Universidad Nacional de Córdoba, 2005.



Analía Chiecher

Analía Chiecher es Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis. Investigadora de CONICET y docente en la UNRC. Es autora de artículos, capítulos de libro y libros sobre aprendizaje en entornos virtuales.

[Subir](#)

Cómo citar este artículo:³

Chiecher, Analía (2010): "Trabajo grupal en torno de una E-actividad. Regulación del tiempo, el ambiente y la búsqueda de ayuda", *SIGNOS EAD*, marzo 2010, 23 págs., URL <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ead/article/view/2009>, ISSN 1852-3536.

[Subir.](#)



³ Traducido del reporte original de SIGNOS EAD: <http://www.salvador.edu.ar/signosead/>