

¿Cómo te preparas para un examen?

Estudio comparativo con estudiantes
de las modalidades presencial y distancia

ANALÍA CLAUDIA CHIECHER* | MARÍA LUISA BOSSOLASCO**

El artículo describe las estrategias de aprendizaje que ponen en juego estudiantes universitarios para prepararse para un examen en las modalidades presencial y distancia; y las compara en estudiantes con distintos rendimientos académicos. Participaron 213 estudiantes de una universidad pública argentina, quienes se encontraban cursando el primer año de carreras de ciencias económicas, en modalidades presencial y distancia. Finalizado el primer cuatrimestre se administró un cuestionario en el marco del cual se requirió, mediante una pregunta abierta, describir el modo de prepararse frente a un examen. Los datos fueron analizados desde una lógica cualitativa, con el soporte del *software* IRaMuTeQ. Los resultados muestran diferencias en los modos de prepararse frente a un examen entre estudiantes de distintas modalidades, así como entre estudiantes de dispar rendimiento académico. La discusión gira en torno de algunas recomendaciones que podrían considerarse para favorecer trayectorias de logro en estudiantes presenciales y de modalidad a distancia.

The present article describes the learning strategies applied by college students (from both in-person and distance modalities) when preparing for an exam, and compares the results obtained by each strategy in students with different academic performance levels. The survey featured a total of 213 first year economics students from a public university in Argentina. At the end of their first semester, students from both in-person and distance modalities were handed an open questionnaire which asked them to describe how they prepare for exams. The obtained data was analyzed through a qualitative perspective, with the aid of the IRaMuTeQ software. The results reveal several differences in the ways through which students of the different modalities prepare for exams, as well as between students with different academic performance levels. The final discussion revolves around some recommendations that could favor achievement trajectories in-person and distance modalities students.

Palabras clave

Educación superior
Educación a distancia
Educación presencial
Rendimiento académico
Estrategias de aprendizaje
Estudiantes
Exámenes

Keywords

Higher education
Distance learning
In-person learning
Academic performance
Learning strategies
Students
Exams

Recibido: 4 de junio de 2020 | Aceptado: 3 de diciembre de 2020

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.173.59973>

* Docente en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Doctora en Psicología. Líneas de investigación: trayectorias de estudiantes universitarios; aprendizaje en entornos virtuales. Publicación reciente: (2020, en coautoría con M.L. Bossolasco), "¿Qué esperan los alumnos de un 'buen profesor'? Develando expectativas para repensar la práctica docente", *Revista Diálogo Educativo*, vol. 20, núm. 66, pp. 1280-1310, en: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/27106>. CE: achiecher@hotmail.com.

** Docente en la Universidad Nacional de Tucumán. Magister en Educación y Tecnologías Educativas. Líneas de investigación: seguimiento de trayectorias educativas en contextos presenciales y a distancia; perfiles de acceso; uso y apropiación de tecnología en estudiantes universitarios. Publicación reciente: (2020, en coautoría con A.C. Chiecher), "¿Qué esperan los alumnos de un 'buen profesor'? Develando expectativas para repensar la práctica docente", *Revista Diálogo Educativo*, vol. 20, núm. 66, pp. 1280-1310, en: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/27106>. CE: mlbossolasco@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El conocimiento de los factores y variables que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes es un tema que ha sido previamente abordado. En tal sentido, se sabe que los resultados académicos están condicionados por una trama de factores del estudiante, pero también del contexto. Garbanzo (2007) sistematiza estos factores en tres grupos: 1) *determinantes personales*, dentro de los cuales se incluyen la competencia cognitiva, la motivación, el autoconcepto académico, la autoeficacia, la asistencia a clases, la inteligencia, las aptitudes, el sexo, etc.; 2) *determinantes sociales*, como el entorno familiar, el nivel educativo de los padres, las diferencias sociales y el contexto socioeconómico, entre otros; y 3) *determinantes institucionales*, entre los que se encuentran la complejidad de los estudios, las relaciones profesor-estudiante, la disponibilidad de servicios institucionales de apoyo, etc.

Resulta de interés analizar el modo en que se configuran y entran estas variables en estudiantes con diferentes trayectorias académicas, signadas ya sea por el logro o por el bajo rendimiento. Fundamentalmente, resulta relevante identificar aquellas variables asociadas con el logro o éxito académico, pues su conocimiento representa un insumo valioso para la toma de decisiones políticas y académicas orientadas a mejorar la calidad de la educación, así como a promover trayectorias exitosas en más estudiantes. Así, mientras más se conozca acerca de las variables que sostienen, promueven o apoyan un mejor rendimiento, se estará en mejores condiciones para tomar decisiones que las fortalezcan.

Este escrito aborda ese propósito, específicamente el modo en que los estudiantes universitarios con distintos resultados académicos y en diferentes modalidades de cursado (presencial y distancia) usan distintas estrategias para estudiar y aprender.

El primer año, un momento crítico y crucial

El primer año en la universidad es un periodo crítico, complejo y de transición. Se trata de una etapa nodal y decisiva para el curso de las trayectorias académicas de los estudiantes (Silva, 2011). Precisamente, una de las más importantes dificultades que reconocen los estudiantes se vincula con las estrategias y maneras de abordar el estudio en la universidad, las que —como ellos afirman— no pueden ser las mismas que en el nivel medio. De hecho, resultados de estudios previos muestran que encontrar la manera adecuada de estudiar y organizar los tiempos para hacerlo son los desafíos más difíciles de afrontar en la primera etapa en la universidad (Chiecher, 2017). Las exigencias académicas y cognitivas se incrementan notablemente en la transición del secundario a la universidad; los contenidos a aprender aumentan considerablemente en volumen y en complejidad. Es necesario, entonces, dedicar más tiempo que antes a estudiar, saber organizarlo, gestionarlo, planificarlo, usar las estrategias más pertinentes para lograr comprender y hacer propio el conocimiento. Todo ello no resulta sencillo de afrontar para el joven que se ha insertado recientemente en un nuevo contexto, en el que, además, tiene que relacionarse con espacios, docentes y compañeros hasta el momento desconocidos.

Similar situación se replica, con algunos matices, en estudiantes que cursan carreras en modalidad a distancia. En efecto, si el ingreso representa de por sí una transición compleja, esto se incrementa cuando nos referimos al inicio de una carrera en modalidad a distancia (Ficco *et al.*, 2013). El ingreso en la modalidad a distancia implica, al igual que en la modalidad presencial, un gran cambio y un esfuerzo de adaptación al nuevo contexto. Probablemente el alumno estudie desde su misma casa, un lugar que le es conocido y familiar, pero el gran esfuerzo a desplegar está en conocer una

manera de estudiar y de aprender que quizás no ha experimentado nunca, y en lograr relacionarse con otros (docentes y compañeros) también de una manera diferente.

Vinculado con esta complejidad del ingreso, las cifras de abandono, tanto en la presencialidad como en distancia, han sido históricamente más altas durante el primer año de estudios. De hecho, investigaciones previas han documentado reiteradamente que es éste el periodo en que más abandono se registra, incluso durante los primeros meses de cursado (ver, entre otros: Coronado y Gómez Boulin, 2015; Chiecher *et al.*, 2011; Chiecher, 2013; Falcone y Stramazzi, 2011; Ficco *et al.*, 2013; Moreno *et al.*, 2015; Moreno y Chiecher, 2019; Panaia, 2011, 2013). Así, muchos estudiantes logran sortear con éxito las demandas de la vida universitaria mientras que otros tantos no lo consiguen.

En el marco presentado, resulta de vital importancia definir perfiles típicos de estudiantes que logran cursar exitosamente el primer tramo de la carrera que eligieron, así como de aquéllos que no consiguen hacerlo y que, en consecuencia, se retrasan o abandonan. Una de las variables centrales a definir respecto de los perfiles típicos de los estudiantes se vincula con las estrategias para aprender que ellos y ellas usan con distintos niveles de rendimiento académico. Precisamente en este punto nos centraremos en este escrito.

El desafío de encontrar las mejores estrategias para estudiar y aprender

Las estrategias de aprendizaje han sido un tópico ampliamente abordado en el campo de la psicología educacional desde la década de 1980 en adelante. Pueden definirse como un conjunto de comportamientos, pensamientos, creencias o emociones que facilitan al estudiante la adquisición de conocimientos, la comprensión y la transferencia de habilidades nuevas (Weinstein *et al.*, 2000).

El modelo de aprendizaje autorregulado presentado hace ya algunas décadas por Pin-

trich *et al.* (1991), aún vigente, involucra tres grupos de estrategias, las que a su vez funcionan en estrecha conexión con aspectos motivacionales y del contexto de aprendizaje: 1) estrategias cognitivas, vinculadas con el procesamiento, elaboración y organización de la información; 2) estrategias metacognitivas o de autorregulación del aprendizaje; y 3) estrategias de regulación de recursos del contexto, dentro de las cuales se incluyen el manejo del tiempo, la búsqueda de ayuda, el aprendizaje con pares y la regulación del esfuerzo.

Las estrategias referidas han sido ampliamente vinculadas con el rendimiento académico, y se han encontrado robustas relaciones en estudios diversos. En tal sentido, hallazgos consolidados en el marco de investigaciones previas indican que estudiantes que dominan y usan estrategias cognitivas, metacognitivas y de regulación de recursos suelen caracterizarse, además, por perfiles motivacionales adaptativos y obtienen, en general, mejores rendimientos en comparación con aquéllos que apelan en menor medida a estas estrategias (Chiecher, 2009; Pintrich *et al.*, 1991).

Asimismo, cabe señalar que, junto con el avance de la posibilidad de estudiar a distancia, con la mediación de tecnologías, diversos estudios se han enfocado en analizar de qué modo estudian y aprenden los estudiantes cuando no media la presencia física (entre otros, Chiecher, 2009; Mena *et al.*, 2003). En esta línea, las investigaciones describen algunas diferencias entre los estudiantes que aprenden en contextos virtuales y los de presencialidad. No obstante, aunque las cifras de abandono en educación a distancia son mucho más altas que en la modalidad presencial, no abundan investigaciones que orienten en cuanto a cuáles son las variables que sostienen a los estudiantes que tienen éxito y los que abandonan. En esta línea, Chiecher (2019) reporta que, entre las variables personales, aquéllas que parecen tener vinculación con trayectorias de logro en estudiantes de modalidad a distancia son el nivel educativo de los

padres, las metas de aprendizaje y las atribuciones causales internas y modificables. Asimismo, las variables contextuales percibidas como promotoras del logro se vinculan principalmente con la disponibilidad del profesor y su rapidez para responder consultas y ofrecer devoluciones de las actividades realizadas.

En el contexto referido, cabe preguntar si las estrategias de aprendizaje, es decir, los modos de afrontar el estudio en el marco de una modalidad muchas veces “desconocida” por el estudiante, pueden generar matices en su rendimiento. Esta cuestión es la que atenderemos en este artículo.

Nos centraremos, además, en recuperar la perspectiva de los estudiantes, pues, en general, los instrumentos utilizados para recoger los datos en los estudios sobre estrategias de aprendizaje son cuestionarios de autoinforme, los cuales arrojan datos numéricos que son analizados desde perspectivas cuantitativas. En este trabajo proponemos un análisis inductivo, de construcción y generación de categorías a partir del discurso de los sujetos participantes.

Así, este estudio se propone profundizar en las perspectivas de los estudiantes y en sus respuestas frente a una pregunta abierta, la cual solicita describir el modo en que se preparan para rendir un examen parcial o final de la carrera. El propósito es contribuir a responder los siguientes interrogantes: ¿de qué manera abordan el estudio quienes consiguen dibujar trayectorias exitosas o de logro?; ¿de qué manera lo hacen quienes no consiguen buenos resultados?; ¿en qué se diferencian ambos grupos?; ¿recurren a procedimientos y estrategias similares quienes estudian tradicionalmente, en contextos presenciales, y quienes lo hacen a distancia?; o ¿la manera de prepararse para dar un examen varía de un contexto a otro?

METODOLOGÍA

Diseño

Los resultados y análisis que se presentan en el marco de este artículo son parte de una

investigación de más amplio alcance, en el marco de la cual se apeló a un diseño mixto y de triangulación concurrente, con recolección y validación cruzada de datos cuantitativos y cualitativos (Hernández *et al.*, 2010). Específicamente en este artículo se presentan análisis y resultados parciales, realizados desde una lógica cualitativa e inductiva de construcción de categorías a partir de los datos.

Población y muestra

Se trabajó con 213 estudiantes del primer año de carreras de ciencias económicas de una universidad pública argentina. Los participantes fueron asignados a cuatro grupos con base en la consideración de dos variables: 1) modalidad de cursado: presencial o a distancia; y 2) rendimiento académico: alto y bajo. Así, el grupo 1 se conforma de 81 estudiantes en modalidad presencial y que lograron acreditar todas las asignaturas correspondientes al primer cuatrimestre (alto rendimiento); el grupo 2 está integrado por 45 estudiantes que cursaban sus estudios en modalidad presencial y que no lograron aprobar todas las asignaturas (parte de ellos acreditaron alguna/s, mientras que otros no lo lograron en ninguna); el grupo 3 se conforma de 44 sujetos en modalidad a distancia y que lograron acreditar todas las asignaturas del primer cuatrimestre (alto rendimiento); el grupo 4 está conformado por 43 estudiantes en modalidad a distancia que no lograron acreditar todas las asignaturas en el primer cuatrimestre (parte de ellos regularizaron alguna/s, mientras que otros no lograron regularizar ninguna). La Tabla 1 resume la composición de los grupos.

Instrumento de recolección de datos

El instrumento de recolección de datos utilizado fue el cuestionario de trayectorias en el primer año universitario, el cual fue diseñado y validado por el equipo investigador (Bosso lasco *et al.*, 2019a). Se organiza en 10 secciones, integradas por reactivos que indagan sobre

Tabla 1. Conformación de los grupos estudiados

	Modalidad presencial	Modalidad distancia	Total
Alto rendimiento	81 estudiantes	44 estudiantes	125 estudiantes
Bajo rendimiento	45 estudiantes	43 estudiantes	88 estudiantes
Total	126 estudiantes	87 estudiantes	213 estudiantes

Fuente: elaboración propia.

variables personales y contextuales, a saber: datos personales, datos socioeconómicos del estudiante y su entorno, datos educativos del estudiante y su familia, datos sobre desempeños laborales del estudiante, orientación vocacional y satisfacción con la carrera, estrategias para aprender y estudiar, motivación, percepciones de los profesores, valoraciones de las tareas académicas, obstáculos y ayudas en la universidad.

Este artículo analiza la información obtenida a partir de uno de los reactivos del instrumento referido, correspondiente a la sección de estrategias para aprender y estudiar. Se trata de un ítem de respuesta abierta, el cual solicitaba al estudiante describir detalladamente el modo en que se prepara para rendir un examen parcial o final de la carrera.

Las respuestas obtenidas y los análisis efectuados permitieron reconstruir —desde las descripciones de los participantes— las estrategias y maneras de estudiar en los cuatro grupos mencionados. Se avanzó, además, en el conocimiento de esos procesos desde las reflexiones metacognitivas de los estudiantes.

Procedimientos de recolección y análisis de los datos

Los datos fueron recogidos mediante la administración, vía *online*, del cuestionario descrito en el apartado precedente una vez finalizado el primer cuatrimestre del primer año de la carrera. Este momento se seleccionó deliberadamente, puesto que el plan de estudio de la carrera incluye tres asignaturas, todas de cursado cuatrimestral.

Los análisis de los datos recogidos fueron efectuados a través del programa de libre

distribución IRaMuTeQ (Interfaz de R para el Análisis Multidimensional de los Textos y Cuestionarios), el cual habilita el análisis lexicométrico de textos.

El corpus de datos analizado proviene de las respuestas que 213 sujetos dieron ante la pregunta ¿cómo te preparas para rendir un examen parcial o final? Los análisis fueron realizados sobre cuatro subcorpus que corresponden a los cuatro grupos conformados: 1) 81 respuestas de estudiantes de modalidad presencial y de alto rendimiento; 2) 45 respuestas de estudiantes de modalidad presencial y de bajo rendimiento; 3) 44 respuestas de estudiantes de carreras a distancia y de alto rendimiento; 4) 43 respuestas de estudiantes de carreras a distancia y de bajo rendimiento.

Para los análisis se generaron nubes de palabras, las cuales representan las palabras/formas en función de la frecuencia de aparición en el corpus; y análisis de similitudes, que permiten, además, visualizar las relaciones entre las diversas formas de un corpus. Los análisis referidos, cuyos resultados serán presentados a continuación, permiten identificar diferencias en las estrategias de aprendizaje (o modos de prepararse para un examen) reconocidas por estudiantes de distintas modalidades y rendimiento académico.

RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados del análisis de datos para cada uno de los cuatro subcorpus analizados. Como se anticipó en el apartado anterior, se realizaron análisis lexicales simples, como la nube de palabras, la cual agrupa las formas gráficamente según

la frecuencia de ocurrencia. Y también se recurrió al análisis de similitudes (ADS), el cual identifica las coocurrencias entre las palabras según sus conexiones en el texto, y ayuda a identificar la estructura del contenido del corpus textual gracias a su visualización en forma de gráfico. A continuación se presentan los resultados correspondientes a los cuatro grupos de estudiantes analizados.

Estudiantes de carreras presenciales y de alto rendimiento (grupo 1)

El análisis del subcorpus de datos correspondiente a 81 estudiantes que cursaban el primer año de sus carreras en modalidad presencial y que mostraron un alto rendimiento académico al finalizar el primer cuatrimestre, arrojó la nube de palabras que se presenta en la Fig. 1.

Como se aprecia, las cinco formas o palabras más reiteradas fueron: *clase* (67 menciones), *resumen / resúmenes / resumo* (75 menciones en-

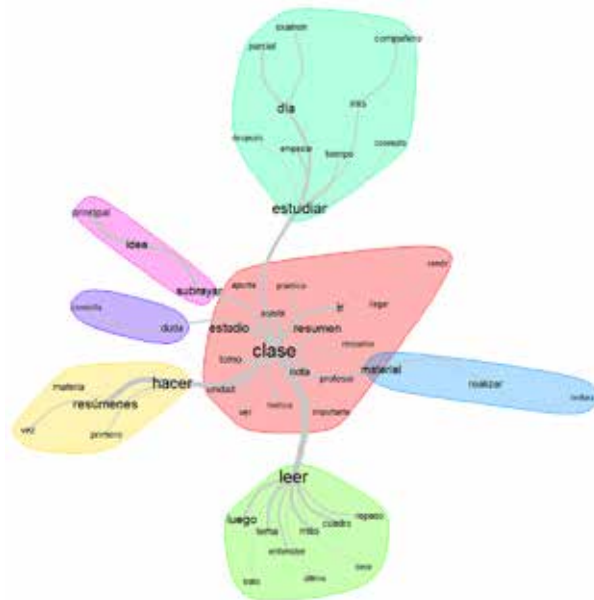
Figura 1. Nube de palabras para 87 estudiantes de modalidad presencial y de alto rendimiento



Fuente: elaboración propia.

tre las tres), *leer* (52 menciones), *hacer* (48 menciones), y *estudiar* (44 menciones). El análisis de similitudes arroja los siguientes resultados:

Figura 2. Análisis de similitudes para 81 estudiantes de modalidad presencial y de alto rendimiento



Fuente: elaboración propia.

Se observa que la forma *clase* aparece como nodo de alta intermediación, punto de articulación o núcleo central, la cual coocurre con otras también destacadas, tales como *resumen*, *estudio*, *material*, etc.

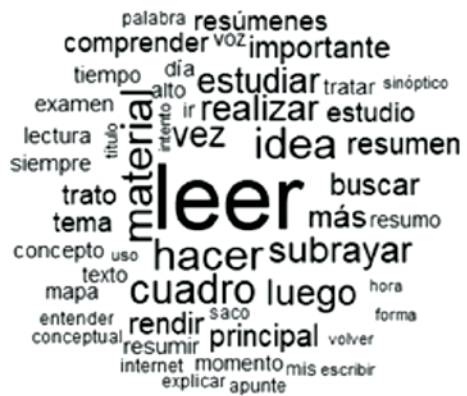
El nodo central, encabezado por la forma *clase*, conecta con otros cuyas formas más destacadas son *leer*, *hacer resúmenes*, *estudiar*, y esta forma coocurre con *día*, *tiempo*, *después*, lo que da idea de que la dimensión temporal es importante para estos estudiantes.

La interpretación del gráfico indicaría que los estudiantes de alto rendimiento valoran altamente la presencia y asistencia a las clases presenciales de las asignaturas que cursan, tanto en el proceso de aprender como de prepararse para un examen. La clase ofrece, quizás, un marco, un contexto donde el profesor destaca cuáles son los puntos más relevantes y explica contenidos de alta complejidad. La lectura previa y posterior a la clase, el subrayado de ideas principales en los textos, la elaboración de resúmenes a partir de ellos y la consideración de una planificación del tiempo para estudiar, parecen ser estrategias destacadas entre los estudiantes de mejor rendimiento.

Estudiantes de carreras presenciales y de bajo rendimiento (grupo 2)

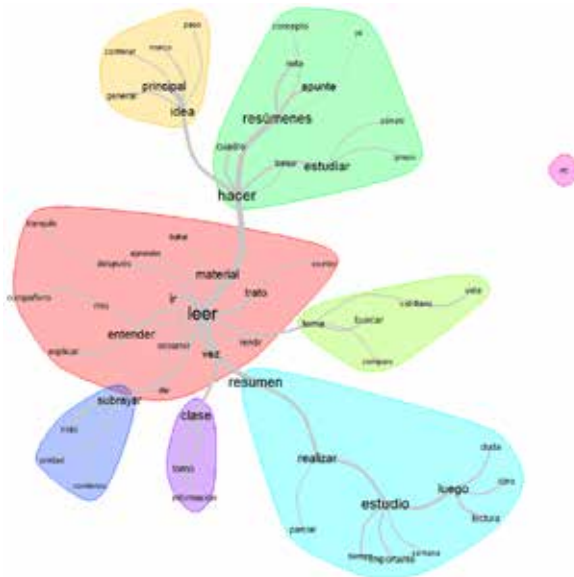
El análisis del subcorpus de datos correspondiente a 45 estudiantes que cursaron el primer año de sus carreras en modalidad presencial y que no consiguieron acreditar todas las asignaturas previstas para el primer cuatrimestre, arrojó la nube de palabras que se presenta en la Fig 3.

Figura 3. Nube de palabras para 45 estudiantes de modalidad presencial y de bajo rendimiento



Fuente: elaboración propia.

Figura 4. Análisis de similitudes para 45 estudiantes de modalidad presencial y bajo rendimiento



Fuente: elaboración propia.

Como puede verse, las cinco formas o palabras con más reiteraciones son: *leer* (26 menciones), *resumen* / *resúmenes* / *resumir* (37 menciones entre las tres palabras), *hacer* (20 menciones), *estudio* (15 menciones) y *clase* (13 menciones). El análisis de similitudes arroja los resultados que muestra la Fig. 4.

En este caso, el análisis de similitudes muestra resultados claramente diferentes de aquéllos que fueron presentados en el apartado anterior y que corresponden al grupo de alumnos de alto rendimiento académico. Se observa un nodo central donde se destaca la forma *leer*, que a su vez coocurre con otras formas destacadas como *entender* y *material*, en tanto que otro nodo, también importante, está encabezado por las formas *realizar*, *resumen* y *estudio*.

Si comparamos estos resultados con los informados para el grupo de alto rendimiento, se aprecia que la diferencia más notoria está en la importancia que los estudiantes conceden a las clases presenciales de las asignaturas. En efecto, para los alumnos de alto rendimiento, asistir regularmente a las clases constituye una acción crucial en el proceso de prepararse para un examen, pero esto pareciera no ser así para los estudiantes de bajo rendimiento, pues en el árbol de similitud la forma *clase* aparece en la periferia.

Otra diferencia aparece en cuanto al uso de estrategias de planificación y de regulación del tiempo: mientras que, entre los estudiantes de alto rendimiento, la alusión a la dimensión temporal aparece representada de manera importante en el núcleo encabezado por las formas *estudiar* y *día*, mismas que coocurren con otras formas alusivas a la temporalidad, tales como *fecha*, *semana*, *hora*, *tiempo*, entre los estudiantes de menor rendimiento

académico esta dimensión aparece prácticamente desdibujada.

La lectura del material de estudio, la elaboración de resúmenes y, en medida algo menor, subrayar ideas principales de los textos, parecen ser estrategias compartidas por ambos grupos.

Estudiantes de carreras a distancia y de alto rendimiento (grupo 3)

El análisis del subcorpus de datos correspondiente a 44 estudiantes que cursaron el primer año de sus carreras en modalidad a distancia y que informaron un alto rendimiento al término del primer cuatrimestre se presenta en la Fig. 5.

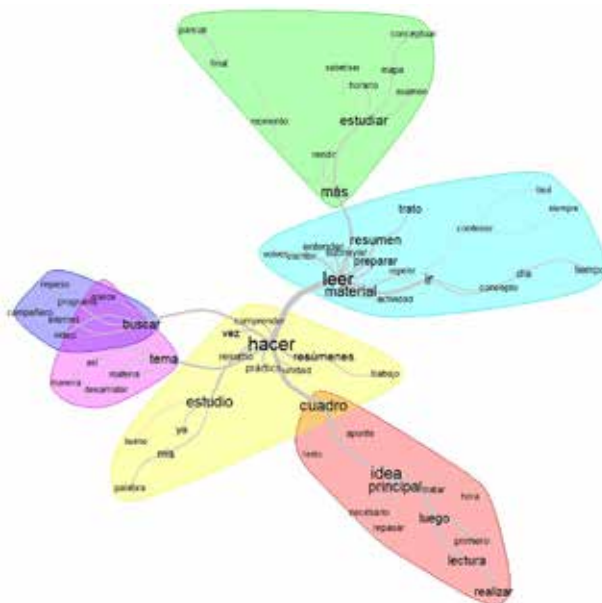
Figura 5. Nube de palabras para 44 estudiantes de modalidad a distancia y de alto rendimiento



Fuente: elaboración propia.

Las formas más destacadas, con mayor frecuencia mencionadas, fueron *leer* y *lectura* (49 menciones entre ambas), *resumen*, *resúmenes* y *resumo* (42 menciones entre las tres formas), *estudiar* y *estudio* (35 menciones entre ambas), *hacer* (28 menciones), *idea* (21 menciones). El análisis de similitudes arrojó los resultados que se muestran en la Fig. 6.

Figura 6. Análisis de similitudes para 44 estudiantes de modalidad a distancia y de alto rendimiento



Fuente: elaboración propia.

La Fig. 6 permite ver dos nodos importantes, centrales, destacados, interconectados, con los cuales se vinculan otros nodos, uno de ellos encabezado por la forma *hacer* y el otro por la forma *leer*.

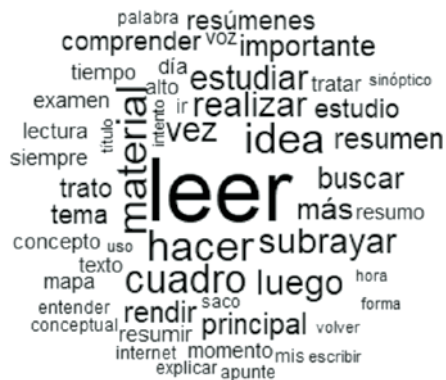
La forma *hacer* coocurre con otras formas también relativamente desatacadas, tales como *resúmenes* y *cuadro*, entre otras. Por su parte, la forma *leer* se presenta en coocurrencia con *material*, *preparar* y *resumen*.

En conjunto, el gráfico da la idea de que los estudiantes que cursan a distancia y que han logrado el rendimiento esperado siguen un proceso que parece iniciar en leer el material de estudio y subrayar ideas principales, para luego pasar a una instancia de acción y de uso de estrategias de elaboración y de organización de la información, como hacer resúmenes, cuadros y esquemas.

Estudiantes de carreras a distancia y de bajo rendimiento (grupo 4)

En la Fig. 7 se presenta el análisis del subcorpus de datos correspondiente a 43 estudiantes que cursaron el primer año de sus carreras

Figura 7. Nube de palabras para 44 estudiantes de carreras a distancia y de bajo rendimiento

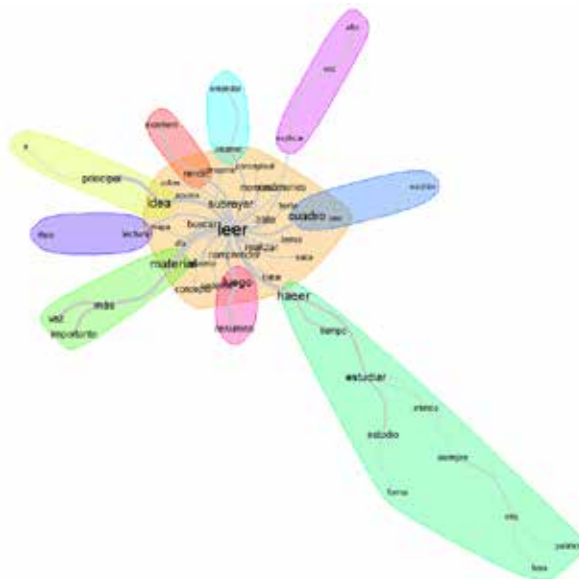


Fuente: elaboración propia.

en modalidad a distancia y que no lograron acreditar todas las asignaturas previstas para el primer cuatrimestre.

La forma que destaca claramente en la nube de palabras es *leer* (36 menciones); junto con ella, *resumen*, *resúmenes* y *resumo* (38 menciones entre las tres formas), *idea* (15 menciones), *hacer* (15 menciones) y *material* (15 menciones). El análisis de similitudes arroja la Fig. 8.

Figura 8. Análisis de similitudes para 43 estudiantes de modalidad a distancia y de bajo rendimiento



Fuente: elaboración propia.

Aunque las formas más destacadas en las nubes de palabras arrojadas por los grupos de modalidad a distancia de alto y de bajo rendimiento son en cierto modo similares, el análisis de similitudes pone en evidencia algunas diferencias. En efecto, las Figs. 6 y 8 muestran diferencias claras en la manera de aprender y estudiar entre el grupo de alto rendimiento y el de bajo rendimiento: los alumnos que cursan a distancia y que logran buenos resultados académicos destacaron las acciones de *leer* y *hacer* como centrales (ambas en el mismo nivel, en el tamaño más grande dentro de la nube de palabras y en dos nodos destacados en el árbol de similitudes). Forman parte de su modalidad de estudio las estrategias de leer el material, identificar ideas importantes o principales, elaborar (hacer) resúmenes, cuadros, etc., que permitan sistematizar y organizar la información a ser aprendida. En cambio, entre los estudiantes de menor rendimiento sólo aparece como destacada y en mayor tamaño la forma *leer*. Podría inferirse que, a veces, la sola lectura del material de estudio es la estrategia que más utilizan estos estudiantes para dar un examen.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados presentados muestran diferencias en las estrategias de aprendizaje y estudio de cara a un examen tanto entre los grupos que cursan en modalidades distintas (presencial y distancia) como entre los que mostraron rendimientos diferentes (alto y bajo). Así, entre los estudiantes de modalidad presencial y de alto rendimiento (grupo 1), la *clase* resulta la clave fundamental en el proceso de prepararse para un examen, quizás como una instancia previa a la lectura, elaboración y organización de la información (representadas en leer y hacer resúmenes, cuadros, etc.). En cambio, entre los estudiantes de menor rendimiento (grupo 2), la *clase* no aparece puesta en valor sino sólo de manera periférica, y las estrategias que destacan son leer, hacer resúmenes, cuadros, etc.

Aunque las estrategias de elaboración y de organización de la información —tales como realizar resúmenes y cuadros luego de la lectura del material— fueron frecuentes tanto en el grupo de alto como en el de bajo rendimiento

académico, cabría pensar que probablemente los procesos de comprensión que los estudiantes logran del material abordado resultan diferentes en ambos grupos, en función de las ideas previas con que acceden a ese material por haber asistido o no a clases, o por la presencia vs. la ausencia de orientaciones de lectura que pueden haberse ofrecido en dichas clases.

Por su parte, entre los estudiantes que cursan carreras a distancia, los de mejor rendimiento (grupo 3) se diferencian de sus pares con menor rendimiento académico (grupo 4) por el hecho de acompañar el *leer* con el *hacer*; esto es, su manera de estudiar implica lectura de los materiales y, en el mismo nivel, acción y actividad cognitiva sobre éstos (representadas con la forma *hacer*). Así, la lectura va acompañada de estrategias activas de elaboración y de organización de la información mediante la elaboración de resúmenes, cuadros, esquemas, búsquedas complementarias en Internet, etc. En cambio, para los estudiantes de menor rendimiento, el núcleo más destacado es el de la lectura, mientras que las estrategias que implican elaboración de la información no son tan importantes.

Si se enfoca la comparación entre los grupos presenciales y de estudio a distancia se advierte un fuerte contraste entre el grupo 1 (presencial, alto rendimiento) y el 4 (distancia, bajo rendimiento); así, mientras que los primeros valoran altamente las clases, las explicaciones del docente, las orientaciones que allí se dan y, a partir de ello, abordan el estudio de los materiales apelando a estrategias de elaboración y organización de la información, los estudiantes de la modalidad a distancia se preparan básicamente realizando lecturas de los materiales de estudio. Por su parte, los estudiantes del grupo 2 (presencial, bajo rendimiento) y el 3 (distancia, alto rendimiento) se parecen más entre sí en el sentido de que sus estrategias se concentran en la lectura y el uso de estrategias de elaboración u organización de la información, tales como realización de resúmenes, cuadros, esquemas, etc.

Los resultados están, en términos generales, en consonancia con los de otras investigaciones en las que se reportan perfiles estratégicos diferentes en estudiantes de alto y bajo rendimiento (Chiecher, 2009; Chiecher, 2017; Muñoz *et al.*, 2009). Asimismo, aunque no existen abundantes trabajos empíricos sobre relaciones entre asistencia a clase y rendimiento, algunas investigaciones realizadas confirman tal asociación (entre otros, Bartual y Poblet, 2009; Gavalán y Vázquez, 2017; Landin y Pérez, 2015; Pérez y Graell 2004).

A la luz de los resultados hallados cabría pensar en recomendaciones válidas para promover trayectorias de logro en mayor cantidad de estudiantes, mismas que se presentan en los apartados que siguen.

Consideraciones en contextos presenciales

Aunque en la universidad la asistencia a las clases presenciales puede ser o no requisito para acreditar una asignatura, de cara a los resultados hallados en este estudio sería recomendable dar a conocer al alumnado los resultados de estas investigaciones que confirman que los estudiantes que asisten a clases regularmente y sacan provecho de los recursos allí ofrecidos logran, en términos generales, mejor rendimiento que aquéllos que consideran que la clase no es tan importante. Asimismo, puesto que las clases son insumos valiosos para el aprendizaje, convendría diseñar instancias de reflexión con los docentes en las que se destaque su valor y se trabajen pautas u orientaciones para el diseño e instrumentación de clases que representen “contextos poderosos para aprender” (*powerful learning contexts*).

En las últimas dos décadas se ha planteado, reiteradamente, la idea de que existen ciertos rasgos del contexto de aprendizaje que contribuyen a conformar lo que se ha denominado “ambientes poderosos para el aprendizaje” (Rinaudo, 2014). Si bien existen diferentes ambientes de este tipo, y hay muchos modos de definirlos, un punto común a todos ellos es que promueven el aprendizaje activo

y constructivo de los estudiantes y presentan típicamente oportunidades para las actividades colaborativas. Además, los ambientes poderosos generalmente ofrecen experiencias de aprendizaje en el contexto de una situación real. Así, atender estos lineamientos en el diseño de las clases puede ser promisorio para la promoción de trayectorias académicas más exitosas en los estudiantes.

Consideraciones en contextos virtuales

Respecto de los contextos virtuales de enseñanza y aprendizaje, se sugiere incluir, en los cursos o asignaturas a distancia, instancias de capacitación de los estudiantes en las estrategias más efectivas para estudiar y aprender; enseñarles a resumir, a hacer mapas conceptuales, cuadros, etc., y solicitar su entrega tal vez en el marco de actividades requeridas u obligatorias. Esto es, integrar la enseñanza de estrategias para estudiar y aprender en el marco de las actividades solicitadas en el curso a distancia.

En la misma línea, resultaría clave generar conciencia en los estudiantes de la importancia de gestionar, planificar y organizar el tiempo para estudiar, pues tal dimensión prácticamente no se hizo presente en las voces de los estudiantes cuyas respuestas se analizaron en este artículo. Aunque la educación a distancia es flexible en cuanto a la dimensión temporal y está disponible 24 horas al día y 7 días a la semana, ello no quita la necesidad de dedicar tiempo a cada actividad y contenido. Los estudiantes a distancia necesitan regular sus tiempos de aprendizaje incluso en mayor medida que en la formación presencial, en la que los ritmos y horarios de aprendizaje están regulados, principalmente, por la institución y el docente. De hecho, se ha visto que la falta

de planificación y una gestión del tiempo deficiente representan la principal dificultad de los estudiantes en formación a distancia (Romero y Barberà, 2013); contrariamente, la planeación y control de los tiempos y horarios por parte de estudiantes que aprenden en entornos virtuales ha presentado asociaciones positivas con el desempeño académico (Berridi y Martínez, 2016).

Si la clase es valorada como un recurso fundamental por los estudiantes de alto rendimiento y de modalidad presencial, pensar, para la educación a distancia, en incluir videos que oficien de clases, o en encuentros sincrónicos en línea en los que el docente presente los temas a ser abordados, podría ser también una recomendación a considerar. De hecho, estas reuniones en tiempo sincrónico reproducen de manera muy similar las situaciones de clases en las aulas presenciales y resultan, en consecuencia, altamente valoradas por quienes estudian a distancia (Chiecher, 2019). En la misma línea, aunque la pandemia mundial generada por el coronavirus obligó al cierre de escuelas y universidades, se dio continuidad al proceso educativo de manera virtual; esto muestra la necesidad y la demanda de estudiantes y profesores de usar aquellas herramientas que posibilitan generar situaciones similares a la presencialidad. Así lo demuestra el crecimiento exponencial de usuarios de Zoom, por ejemplo, y de otras herramientas para la realización de videoconferencias.

En este punto deberíamos hacer énfasis en la importancia de pensar y diseñar esos encuentros sincrónicos también como “contextos poderosos para aprender” (Bossolasco *et al.*, 2019b).

REFERENCIAS

- BARTUAL, Teresa y María Cristina Poblet (2009), “Determinantes del rendimiento académico en estudiantes universitarios de primer año de Economía”, *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, vol. 2, núm. 3, pp. 172-181, en: http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol2_3/REFIEDU_2_3_6.pdf (consulta: 15 de mayo de 2020).
- BERRIDI Ramírez, Rebeca y José Martínez Guerrero (2017), “Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje”, *Perfiles Educativos*, vol. 39, núm. 156, pp. 89-102, en: http://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58285/51306 (consulta: 20 de mayo de 2020).
- BOSSOLASCO, María Luisa, Analía Chiecher y Daniel Dos Santos (2019a), “Diseño y validación de un instrumento para el análisis de trayectorias académicas en el primer año universitario”, *Revista Educación Superior*, núm. 27, pp. 11-38, en: <http://revistavipi.uapa.edu.do/index.php/edusup/article/view/180/pdf> (consulta: 15 de mayo de 2020).
- BOSSOLASCO, María Luisa, María Mercedes Martín, María Ruiz Juri y Gabriela Sabulsky (2019b), “El encuentro virtual como espacio de aprendizaje. Análisis de experiencias a través de videoconferencias”, ponencia presentada en el “8vo Seminario Internacional de Educación a Distancia”, Universidad Nacional de Jujuy, Argentina, octubre de 2019, en: https://www.researchgate.net/publication/340137740_El_encuentro_virtual_como_espacio_de_aprendizaje_analisis_de_experiencias_a_traves_de_videoconferencias (consulta: 20 de mayo de 2020).
- CHIECHER, Analía (2009), “Aprender en contextos presenciales y virtuales. Motivación, uso de estrategias y percepción del contexto por parte de los estudiantes”, en Danilo Donolo y María Cristina Rinaudo (eds.), *Enseñar y aprender. Motivación, estrategias y percepción del contexto en entornos presenciales y virtuales*, Río Cuarto (Argentina), EFUNARC, pp. 37-290.
- CHIECHER, Analía (2013), “Abandonar ingeniería en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Las voces de los protagonistas”, en Marta Panaia (coord.), *Abandonar la universidad con o sin título*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 81-108.
- CHIECHER, Analía (2017), “Estudiantes de ingenierías. Perfiles asociados con trayectorias de logro”, en Marta Panaia (coord.), *De la formación al empleo. El desafío de la innovación*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 193-220.
- CHIECHER, Analía (2019), “Estudiantes en contextos de educación a distancia. Variables incidentes en el logro académico”, *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 22, núm. 2, pp. 203-223. DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23368>
- CHIECHER, Analía, Paola Paoloni y Johana Guebara (2011), “Abandonadores de las carreras de ingeniería. Motivos de abandono de los estudios y definición de nuevas metas”, Córdoba (Argentina), Universidad Nacional de Río Cuarto, en: https://www.ing.unrc.edu.ar/laboratorios/mig_rio4/archivos/10_documento-final.pdf (consulta: 15 de mayo de 2020).
- CORONADO, Mónica y María José Gómez Boulín (2015), *Orientación, tutorías y acompañamiento en educación superior. Análisis de trayectorias estudiantiles. Los jóvenes ante sus encrucijadas*, Buenos Aires, Noveduc.
- FALCONE, Liliana y Mónica Stramazzi (2011), “La medición de la deserción real y la actividad universitaria”, en Sonia Martínez (comp.), *Democratización de la universidad. Investigaciones y experiencias sobre el acceso y la permanencia de los/las estudiantes*, Neuquén (Argentina), Universidad Nacional de Comahue, pp. 121-146.
- FICCO, Cecilia, Analía Chiecher y Paola Bersia (2013), “El ingreso en carreras con modalidad a distancia. Descripción de un dispositivo de seguimiento para identificar factores potencialmente desencadenantes del abandono”, ponencia presentada en el “6to Seminario Internacional de Educación a Distancia”, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza (Argentina), octubre de 2013, en: http://www.uncu.edu.ar/seminario_rueda/upload/t15.pdf (consulta: 15 de mayo de 2020).
- GABALÁN, Jesús y Fredy Vázquez (2017), “Rendimiento académico universitario y asistencia a clases: una visión”, *Revista Portal de la Ciencia*, vol. 41, núm. 2, pp. 1-33, en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44051357002> (consulta: 15 de mayo de 2020).
- GARBANZO Vargas, Guiselle (2007), “Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública”, *Revista Educación*, vol. 31, núm. 1, pp. 43-63, en: <https://www.redalyc.org/pdf/440/44031103.pdf> (consulta: 15 de mayo de 2020).
- HERNÁNDEZ Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (2010), *Metodología de la investigación*, México, McGraw-Hill Interamericana.

- LANDIN, Mariana y Jorge Pérez (2015), "Class Attendance and Academic Achievement of Pharmacy Students in a European University", *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, vol. 7, núm. 1, pp. 78-83, en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1877129714001361> (consulta: 15 de mayo de 2020).
- MENA, Marta, Laura Pascual y David Román (2003), "Cómo estudian los alumnos universitarios en presencial y a distancia", ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el siglo XXI, Universidad Nacional de San Luis, Argentina, octubre de 2003.
- MORENO, Jacqueline y Analía Chiecher (2019), "Abandono en carreras de ingeniería. Un estudio de los aspectos académicos, sociodemográficos, laborales y vitales", *Revista Cuadernos de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 2, pp. 73-90, en <https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/2908> (consulta: 15 de mayo de 2020).
- MORENO, Jacqueline, Analía Chiecher y Paola Paoloni (2015), "El ingreso en carreras de ingeniería. Facebook y su potencial para favorecer la integración a la cultura universitaria", *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*, núm. 4, pp. 9-18, en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/70155> (consulta: 15 de mayo de 2020).
- MUÑOZ, Pilar, Jesús Beltrán y Elena López (2009), "Perfil en estrategias de aprendizaje de estudiantes de alto rendimiento en lengua castellana y literatura", *Revista Faisca*, vol. 14, núm. 16, pp. 49-75, en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3544082> (consulta: 15 de mayo de 2020).
- PANAIA, Marta (2011), "Dejarla universidad. ¿Decisión o imprevisto?", *Boletín Itinerarios*, núm. 12, pp. 4-5.
- PANAIA, Marta (2013), "Abandonar la universidad. ¿Decisión premeditada o imprevista?", en Marta Panaia (coord.), *Abandonar la universidad con o sin título*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 21-66.
- PÉREZ, Jorge y Sara Graell (2004), "Asistencia a clase y rendimiento académico en estudiantes de medicina. La experiencia de la Universidad Autónoma de Barcelona", *Revista Educación Médica*, vol. 7, núm. 2, pp. 85-89, en: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132004000300007 (consulta: 15 de mayo de 2020).
- PINTRICH, Paul, David Smith, Teresa García y Wilbertr McKeachie (1991), *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*, Washington, National Center for Research to Improve Post secondary Teaching and Learning.
- RINAUDO, María Cristina (2014), "Estudios sobre los contextos de aprendizaje: arenas y fronteras", en Paola Paoloni, María Cristina Rinaudo y Antonio Gonzáles (comps.), *Cuestiones en psicología educacional. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo*, Vigo, Sociedad Latina de Comunicación Social, pp. 163-206.
- ROMERO, Margarida y Elena Barberà (2013), "Identificación de las dificultades de regulación del tiempo de los estudiantes universitarios en formación a distancia", *Revista de Educación a Distancia*, año 12, núm. 38, pp. 1-17, en: <http://www.um.es/ead/red/38> (consulta: 15 de mayo de 2020).
- SILVA Laya, Marisol (2011), "El primer año universitario, un tramo crítico para el éxito académico", *Perfiles Educativos*, vol. 33, núm. especial, pp. 102-114, en: <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2011-e-el-primer-ano-universitario-un-tramo-critico-para-el-exito-academico.pdf> (consulta: 15 de mayo de 2020).
- WEINSTEIN, Claire, Jenefer Husman y Douglas Dierking (2000), "Self-Regulation Interventions with a Focus on Learning Strategies", en Monique Boekaerts, Paul Pintrich y Moshe Zeidner (comps.), *Handbook of Self-regulation*, Cambridge, Academic Press, pp. 121-132.