



Formación de sujetos críticos en entornos virtuales: Desafíos para la autonomía en tres universidades de Perú, Panamá y República Dominicana


Training critical thinkers in virtual environments: Challenges to autonomy in three universities in Peru, Panama, and the Dominican Republic

Formação de sujeitos críticos em ambientes virtuais: Desafios para a autonomia em três universidades do Peru, Panamá e República Dominicana

Julio Jiménez¹

Universidad Hipócrates, Acapulco – Estado de Guerrero, México

Universidad Nacional de Piura, Castilla – Piura, Perú


 <https://orcid.org/0000-0001-9999-8963>

jjimenezc@unp.edu.pe (correspondencia)

Melucipa Moreno

Universidad Autónoma de Chiriquí, David – Chiriquí,
Panamá

Universidad Hipócrates, Acapulco – Estado de
Guerrero, México


 <https://orcid.org/0000-0001-5237-677X>

melucipa.moreno@unachi.ac.pa

Ceferina Cabrera Félix

Instituto Superior de Formación Docente Salomé
Ureña, Santo Domingo, República Dominicana

Universidad Hipócrates, Acapulco – Estado de
Guerrero, México

 <https://orcid.org/0000-0003-3178-447X>

ceferina.cabrera@isfodosu.edu

DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2026.01.005>

Recibido: 08/11/2025 Aceptado: 04/02/2026 Publicado: 13/02/2026

PALABRAS CLAVE

aprendizaje en línea,
autoaprendizaje,
educación superior,
evaluación formativa,
pensamiento crítico.

RESUMEN. En educación virtual, la autonomía estudiantil se manifiesta como autorregulación operativa y el pensamiento crítico depende de prácticas pedagógicas aisladas, lo que evidencia la necesidad de analizar las mediaciones pedagógicas, tecnológicas e institucionales que condicionan la autonomía crítica. El objetivo fue analizar cómo se configura la formación de sujetos críticos y la autonomía en entornos virtuales de educación superior, a partir de las experiencias estudiantiles de tres universidades de Perú, Panamá y República Dominicana. Se adoptó un enfoque cualitativo con diseño de estudio de caso múltiple y comparativo. La muestra intencional y voluntaria estuvo conformada por 18 estudiantes universitarios de 18 a 25 años, distribuidos equitativamente entre entrevistas semiestructuradas y grupos focales, y se aplicó análisis de contenido de la plataforma virtual institucional en cada contexto. Los hallazgos muestran que, en los tres casos, predomina una autonomía operativa centrada en la gestión del tiempo y el cumplimiento de tareas. El

¹ Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Piura, Perú.



pensamiento crítico emerge mediante debates y casos reales, aunque con distinta profundidad, con un énfasis técnico en el caso Perú, argumentativo en el caso Panamá y sistemático en el caso República Dominicana. Las plataformas priorizan funciones administrativas, lo que limita la reflexión. La conectividad y las desigualdades económicas inciden en todos los casos, con menor impacto en la República Dominicana por sus políticas de acompañamiento. Se concluye que la formación de sujetos críticos en entornos virtuales no es un resultado automático de la digitalización, sino que depende de mediaciones pedagógicas, decisiones institucionales y contextos sociales particulares.

KEYWORDS

critical thinking,
formative assessment,
higher education, online
learning, self-learning.

ABSTRACT. In virtual education, student autonomy manifests as operational self-regulation, and critical thinking depends on isolated pedagogical practices, which highlights the need to analyze the pedagogical, technological, and institutional mediations that shape critical autonomy. The objective was to analyze how the formation of critical subjects and autonomy in higher-education virtual environments is configured, based on students' experiences at three universities in Peru, Panama, and the Dominican Republic. A qualitative approach was adopted, using a multiple and comparative case study design. The purposive and voluntary sample consisted of 18 university students aged 18 to 25, evenly distributed between semi-structured interviews and focus groups, and content analysis of the institutional virtual platform was conducted in each context. The findings show that, across the three cases, operational autonomy predominates, centered on time management and task completion. Critical thinking emerges through debates and real-world cases, although with varying depth, with a technical emphasis in the Peru case, an argumentative emphasis in the Panama case, and a systematic emphasis in the Dominican Republic case. The platforms prioritize administrative functions, which limits reflection. Connectivity and economic inequalities affect all cases, with less impact in the Dominican Republic due to its support policies. It is concluded that the formation of critical subjects in virtual environments is not an automatic result of digitization, but rather depends on pedagogical mediations, institutional decisions, and specific social contexts.

PALAVRAS-CHAVE

aprendizagem on-line,
autoaprendizagem,
avaliação formativa,
educação superior,
pensamento crítico.

RESUMO. Na educação virtual, a autonomia estudantil manifesta-se como autorregulação operacional e o pensamento crítico depende de práticas pedagógicas isoladas, o que evidencia a necessidade de analisar as mediações pedagógicas, tecnológicas e institucionais que condicionam a autonomia crítica. O objetivo foi analisar como se configura a formação de sujeitos críticos e a autonomia em ambientes virtuais do ensino superior, a partir das experiências estudantis de três universidades do Peru, Panamá e República Dominicana. Adotou-se uma abordagem qualitativa, com desenho de estudo de caso múltiplo e comparativo. A amostra intencional e voluntária foi composta por 18 estudantes universitários de 18 a 25 anos, distribuídos equitativamente entre entrevistas semiestruturadas e grupos focais, e realizou-se análise de conteúdo da plataforma virtual institucional em cada contexto. Os achados mostram que, nos três casos, predomina uma autonomia operacional centrada na gestão do tempo e no cumprimento de tarefas. O pensamento crítico emerge por meio de debates e casos reais, embora com profundidade distinta, com ênfase técnica no caso Peru, argumentativa no caso Panamá e sistemática no caso República Dominicana. As plataformas priorizam funções administrativas, o que limita a reflexão. A conectividade e as desigualdades econômicas incidem em todos os casos, com menor impacto na República Dominicana devido às suas políticas de acompanhamento. Conclui-se que a formação de sujeitos críticos em ambientes virtuais não é um resultado automático da digitalização, mas depende de mediações pedagógicas, decisões institucionais e contextos sociais particulares.

1. INTRODUCCIÓN

La educación superior en línea se ha establecido como una modalidad clave para incrementar el acceso y ofrecer flexibilidad en los procesos formativos, especialmente en contextos de transformación digital y crisis. En América Latina, su desarrollo ocurre dentro de un escenario de notables desigualdades, que incluyen acceso dispar a internet, dispositivos tecnológicos y entornos adecuados para el estudio, junto con deficiencias institucionales en el diseño pedagógico de los entornos virtuales y en la capacitación docente para su uso efectivo (Comisión

Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2020; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2021). Estas circunstancias generan realidades diversas en las que la virtualidad no constituye un espacio neutral, sino uno influenciado por dinámicas de poder, exclusión y control académico.

En este contexto, la autonomía del estudiante en línea ha sido destacada como una ventaja principal de esta modalidad, al facilitar que ellos administren su tiempo, regulen su ritmo de estudio y elijan recursos de aprendizaje de forma independiente (Zimmerman, 2002; Ryan & Deci, 2000). No obstante, estudios recientes indican que dicha autonomía frecuentemente se reduce a un aspecto funcional u operativo, vinculado a la organización del aprendizaje, sin traducirse necesariamente en procesos de reflexión crítica y concienciación orientados a cuestionar el conocimiento o transformar la realidad social (Mezirow, 1991; Villoria Nolla & Mendoza Barroso, 2023). Esto revela una discrepancia entre la autonomía promovida en el discurso sobre la virtualidad y su realización práctica en términos de una formación crítica.

A nivel internacional, se han propuesto diversos enfoques pedagógicos para abordar estas limitaciones. Modelos como la Comunidad de Indagación (Garrison et al., 2003), junto con metodologías activas y el aprendizaje basado en problemas, han intentado potenciar el diálogo, la participación estudiantil y los procesos cognitivos complejos mediante estrategias tecnológicas pedagógicas deliberadas (Laurillard, 2002; García-Peñalvo et al., 2020). Desde la pedagogía crítica, se ha argumentado además que la educación virtual puede ser un espacio de emancipación si se basa en la problematización de la realidad, el diálogo reflexivo y la vinculación entre el conocimiento y el contexto social (Freire, 1970; Giroux, 2022; Giroux, 2004).

Sin embargo, la evidencia empírica muestra obstáculos importantes en la aplicación de estas propuestas. Diversas investigaciones señalan que, en la práctica, muchas plataformas digitales tienden a reproducir enfoques instrumentales centrados en la gestión de tareas, la estandarización de contenidos y el control administrativo del aprendizaje, lo cual limita las oportunidades para la reflexión crítica y la participación activa del estudiante (Salinas-Ibáñez, 2004; Cipriani et al., 2024). A esto se suman las persistentes desigualdades tecnológicas y socioeconómicas, que condicionan el ejercicio real de la autonomía, particularmente en los heterogéneos contextos latinoamericanos (CEPAL, 2022; Munck et al., 2023).

Esta problemática es especialmente relevante en la educación superior, donde la virtualización se ha expandido sin que siempre exista una coherencia entre el proyecto pedagógico, el diseño tecnológico y las políticas institucionales. En países como Perú, Panamá y República Dominicana, las universidades han adoptado plataformas virtuales con distintos grados de desarrollo y orientación pedagógica, pero subsisten dudas sobre cómo estas experiencias contribuyen, o no, a la formación de individuos autónomos, críticos y socialmente comprometidos. La literatura existente documenta avances en el estudio de las competencias digitales y la autorregulación, pero son escasos los enfoques que examinan de manera integral la relación entre prácticas educativas emancipadoras, mediación docente y condiciones estructurales en la construcción de una autonomía crítica situada (Salinas-Ibáñez, 2004; Munck et al., 2023).

Desde una perspectiva crítica, esta situación expone un problema central: la virtualidad puede consolidarse como un espacio tecnocrático si no está acompañada por una orientación pedagógica que promueva la reflexión profunda, la agencia estudiantil y la transformación social. La falta de marcos institucionales que integren sistemáticamente las dimensiones pedagógica, tecnológica y sociocultural limita el potencial emancipador del

aprendizaje en línea y refuerza concepciones meramente funcionales de la autonomía (Bourdieu & Passeron, 2001; UNESCO, 2021).

Por lo tanto, la relevancia del estudio reside en su capacidad para examinar la virtualización de la educación superior más allá de su aspecto técnico, conceptualizándola como un fenómeno pedagógico y político. Asimismo, busca generar evidencia empírica que pueda orientar el diseño de políticas institucionales y prácticas educativas que articulen la autonomía, la reflexión crítica y el compromiso social en los entornos virtuales de educación superior. Para abordar este vacío, el presente estudio tiene como objetivo analizar cómo se configura la formación de sujetos críticos y la autonomía en entornos virtuales de educación superior, a partir de las experiencias de estudiantes de tres universidades de Perú, Panamá y República Dominicana.

2. MÉTODO

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con un diseño interpretativo y descriptivo, estructurado como un estudio de caso múltiple comparativo en tres universidades latinoamericanas (Perú, Panamá y República Dominicana). Este diseño permitió comprender cómo se configuran la autonomía y el pensamiento crítico en entornos virtuales de aprendizaje desde la perspectiva de los estudiantes, considerando las particularidades institucionales y socioculturales de cada contexto. El enfoque cualitativo se orientó a explorar significados, percepciones y experiencias situadas en contextos naturales, asumiendo que la validez en investigación cualitativa proviene de la riqueza de la información generada y no de su cantidad (Surawy-Stepney et al., 2023). La unidad de análisis estuvo constituida por las experiencias individuales y colectivas de los estudiantes en relación con las prácticas pedagógicas, las mediaciones tecnológicas presentes en las plataformas institucionales y las condiciones sociales que inciden en su aprendizaje virtual.

La selección de participantes se realizó mediante muestreo intencional, técnica propia de la investigación cualitativa orientada a elegir casos relevantes para comprender el fenómeno de estudio. En este tipo de muestreo, los sujetos se seleccionan de forma no probabilística, con criterios definidos para profundizar en el fenómeno (Izcarra Palacios, 2014). La muestra estuvo conformada por estudiantes voluntarios entre 18 y 25 años de tres universidades, una por cada país participante (Perú, Panamá y República Dominicana), con experiencia previa en entornos virtuales de aprendizaje. Los estudiantes pertenecían al tercer nivel de formación en las carreras de Ingeniería Industrial (caso Perú) y Ciencias de la Educación (casos de Panamá y República Dominicana), diferencia que se visualiza en los hallazgos y lo que permite apreciar dos líneas formativas en los entornos virtuales. Por ello, la aplicación de instrumentos se efectuó de manera independiente en cada universidad.

Se reclutaron tres participantes por país para entrevistas semiestructuradas (total 9), tres participantes por país para grupos focales (total 9). Asimismo, se seleccionó una plataforma virtual institucional para su análisis de contenido. Este tamaño muestral favoreció la densidad interpretativa requerida en estudios cualitativos, donde la saturación no se determina por cantidad de casos sino por la pertinencia de los criterios de selección y la diversidad de perspectivas analizadas.

Para la recolección de información se emplearon entrevistas semiestructuradas, grupos focales y análisis de contenido de plataformas digitales. La elección de entrevistas y grupos focales se fundamentó en su utilidad para explorar experiencias, creencias y motivaciones, al ser métodos ampliamente utilizados en investigación cualitativa para acceder a las percepciones de los participantes (Gill et al., 2008). Las entrevistas permitieron

profundizar en las trayectorias individuales de aprendizaje virtual, mientras que los grupos focales posibilitaron identificar significados compartidos y contrastes a partir de la interacción grupal.

Se aplicaron entrevistas semiestructuradas (instrumento: guía de entrevista con preguntas abiertas y flexibles), orientadas a indagar las experiencias de los estudiantes en relación con la autonomía y el pensamiento crítico. Este tipo de entrevista favorece la exploración en profundidad de los puntos de vista de los participantes dentro de un marco temático flexible, propiciando la emergencia de significados relevantes para el estudio (Díaz-Bravo et al., 2013). Asimismo, se desarrollaron grupos focales (instrumento: guía de grupo focal para facilitar la discusión entre participantes de cada país), los cuales aprovecharon la interacción grupal para generar información sobre la construcción colectiva de significados vinculados con las prácticas emancipadoras y las mediaciones tecnológicas. Esta técnica resulta especialmente útil para comprender normas, valores y posiciones compartidas o divergentes entre los participantes (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018).

De manera complementaria, se realizó el análisis de contenido de las plataformas digitales institucionales de cada universidad por país (instrumento: ficha de análisis de contenido de plataforma digital, estructurada a partir de categorías alineadas con las dimensiones teóricas del estudio). Este procedimiento se concibe como un método para examinar documentos y materiales institucionales con el fin de identificar patrones y temas relevantes (Chand, 2025). El análisis se efectuó en las plataformas Classroom (caso Perú) y Moodle (casos Panamá y República Dominicana), y se orientó a identificar las mediaciones tecnológicas y pedagógicas que estructuran las interacciones de aprendizaje, tales como la organización de contenidos, los tipos de actividades propuestas y los espacios de participación disponibles para los estudiantes.

El procedimiento de recolección de datos se organizó en tres fases:

- a) Entrevistas individuales realizadas de forma remota, con grabación digital y posterior transcripción textual.
- b) Grupos focales desarrollados mediante una dinámica guiada por un moderador, centrada en tópicos previamente definidos, con grabación digital y posterior transcripción.
- c) Análisis de contenido de las plataformas digitales, utilizadas en cada universidad, en el que se examinaron elementos como la estructura de navegación, las actividades propuestas, los foros y los recursos disponibles, valorados según cada categoría de análisis para los cursos del semestre 2025-II: Investigación de Operaciones I (caso Perú), Metodología de la investigación cualitativa (caso Panamá); Metodología de la investigación científica (Caso República Dominicana), seleccionados por la facilidad de acceso de los investigadores.

El uso de múltiples técnicas respondió a una estrategia de triangulación metodológica, que permite aumentar la credibilidad de los hallazgos al integrar diferentes fuentes y métodos de recolección de datos (Chand, 2025). La integración de entrevistas, grupos focales y análisis documental fortaleció la consistencia interpretativa de los resultados al articular las expresiones estudiantiles con el análisis de los entornos tecnológicos que configuran su experiencia educativa.

Para el análisis, los datos cualitativos (transcripciones de entrevistas, grupos focales y registros de plataforma) fueron sometidos a un proceso de codificación temática, acorde con la práctica en investigación cualitativa, en la que los textos se segmentan en categorías que emergen del corpus empírico y dialogan con el marco teórico (Surawy-Stepney et al., 2023). Este proceso implicó la identificación de temas recurrentes, la comparación de

coincidencias y divergencias entre fuentes y la construcción de interpretaciones en función de los objetivos de investigación. El análisis de las plataformas se realizó mediante la ficha estructurada, lo que permitió comparar cómo las mediaciones tecnológicas y pedagógicas se implementan en cada contexto institucional y cómo estas configuran las posibilidades de autonomía y pensamiento crítico en los entornos virtuales de aprendizaje. La investigación se adhirió a principios éticos de respeto y no maleficencia, asegurando el bienestar de los participantes mediante un proceso de consentimiento informado que destacó la naturaleza voluntaria y la confidencialidad en el manejo de los datos, no existiendo riesgos físicos o emocionales. El uso de datos fue exclusivamente con fines de investigación resguardando la identidad de los participantes.

3. RESULTADOS

La comparación de los hallazgos en las tres experiencias institucionales analizadas (Tabla 1) revela patrones comunes y divergencias significativas en la configuración de la autonomía y el pensamiento crítico en la educación superior virtual. En los tres contextos, la autonomía se entiende principalmente como una capacidad operativa centrada en la gestión del tiempo y la autorregulación del estudio, lo que evidencia una convergencia en la asociación del rol estudiantil con el cumplimiento de tareas más que con el cuestionamiento crítico. No obstante, su alcance varía por la naturaleza de su línea formativa: en el caso Perú presenta una orientación predominantemente técnica e instrumental, mientras que en los casos de Panamá y República Dominicana la vinculan con mayor frecuencia a estrategias pedagógicas que reconocen diversos ritmos de aprendizaje e incorporan mecanismos de seguimiento y autoevaluación, ampliando así su potencial formativo.

En relación con el pensamiento crítico, su desarrollo depende en los tres casos del diseño pedagógico de las actividades, emergiendo con claridad cuando se incluyen debates y análisis de casos reales. Sin embargo, su grado de institucionalización difiere: en el caso analizado de Perú se centra en problemas técnicos con escasa contextualización social; en el caso de Panamá existe una intencionalidad más clara mediante foros y espacios de argumentación; y en el caso de República Dominicana se integra de manera más sistemática a través de dilemas éticos y reflexiones sobre el rol profesional, favoreciendo una profundidad mayor en la crítica.

Respecto a las mediaciones tecnológicas y pedagógicas, las plataformas cumplen una función ambivalente, facilitando el acceso, pero condicionando la interacción reflexiva según su diseño institucional. El caso de Perú muestra una lógica de control y estandarización, mientras que en los casos de Panamá y de República Dominicana presentan mayores esfuerzos por integrar herramientas interactivas y acompañamiento docente, lo que favorece el diálogo y el aprendizaje colaborativo. Esta diferencia subraya que la tecnología no es neutral, sino que refleja decisiones pedagógicas e institucionales.

Las prácticas con potencial emancipador son valoradas en los tres casos cuando vinculan los contenidos con problemáticas reales, pero su implementación es desigual: en el caso de Perú aparecen de forma limitada y subordinada a objetivos técnicos; en el caso de Panamá existe una intención explícita de formación ciudadana crítica, aunque con realizaciones parciales; y en el caso de República Dominicana se manifiestan con mayor claridad mediante proyectos colaborativos y participación social, permitiendo una apropiación más crítica del conocimiento.

Por último, los factores institucionales y socioculturales, como la conectividad, las condiciones económicas y la carga laboral, influyen decisivamente en todos los contextos, pero su impacto se modera donde existen políticas de inclusión y acompañamiento docente más coherentes, como es el caso de República Dominicana. En

conjunto, el análisis confirma que, aunque la virtualidad ofrece condiciones comunes para la autonomía operativa, la realización de su potencial crítico y emancipador depende de manera diferenciada de la articulación entre mediaciones pedagógicas intencionadas, diseños institucionales y condiciones sociales específicas de cada contexto.

Tabla 1

Comparación de resultados

Categoría	Caso Perú (UNP)	Caso Panamá (UNACHI)	Caso República Dominicana (ISFODOSU)	Convergencias / similitudes	Divergencias / contradicciones
Autonomía en el aprendizaje virtual	Autonomía funcional orientada a la gestión de contenidos y resolución técnica; énfasis en autorregulación individual.	Autonomía asociada al reconocimiento de ritmos/estilos; mayor énfasis en rol activo del estudiante.	Autonomía asociada a la autoevaluación y seguimiento del progreso.	En los tres casos, autonomía ligada a la organización del tiempo y autogestión del estudio.	En el caso Perú predomina lógica técnica; en Panamá y RD, mayor integración de reflexión pedagógica.
Pensamiento crítico y reflexividad	Análisis de problemas técnicos con limitada contextualización social.	Foros y debates con valoración de la argumentación.	Casos, dilemas éticos y reflexión profesional docente.	Coinciden en que el pensamiento crítico emerge con actividades de análisis y debate.	Diferencias de profundidad: más superficial en Perú; más sistemática en Panamá y RD.
Mediaciones tecnológicas y pedagógicas	Regulación institucional de la plataforma; énfasis en control y estandarización.	Herramientas interactivas con intención pedagógica declarada.	Recursos coherentes con acompañamiento docente y seguimiento del aprendizaje.	Acceso flexible a recursos y actividades en las plataformas.	Perú prioriza control técnico; Panamá y RD integran más mediación pedagógica.
Prácticas emancipadoras	Actividades principalmente técnicas; escasas experiencias de impacto social.	Intención de formar ciudadanía crítica, con acciones limitadas.	Mayor énfasis en creatividad, participación y vinculación social.	Se valoran actividades conectadas con problemas reales.	Prácticas emancipadoras más frecuentes en RD que en Perú y Panamá.
Condiciones institucionales y socioculturales	Uso de plataforma con regulación estricta; brechas tecnológicas visibles.	Políticas orientadas al pensamiento crítico; inclusión cultural parcial.	Mayor coherencia entre inclusión, accesibilidad y acompañamiento docente.	Influyen conectividad, condiciones económicas y carga laboral.	RD muestra menor impacto negativo de barreras institucionales.

Análisis categórico global

Autonomía en el aprendizaje virtual

Los hallazgos (Tabla 2) confluyen en que la autonomía se manifiesta primordialmente como una autorregulación operativa (gestión del tiempo, ritmo y recursos), más que como un cuestionamiento crítico del conocimiento. En las entrevistas, los estudiantes resaltan la organización flexible del estudio (*“avanzo de noche porque trabajo”*, E-PE3), mientras que en el grupo focal se identifican limitaciones asociadas a la conectividad y la sobrecarga académica (*“cuando falla el internet, ya no participo igual”*, GF-PA2). El análisis de plataformas revela condiciones técnicas que posibilitan la autonomía (rutas de aprendizaje y acceso asincrónico), aunque predominantemente enfocadas en la administración del estudio (PL-PE). En síntesis, la autonomía se perfila más como una competencia funcional que como una autonomía crítica, lo que se alinea con modelos de autorregulación, pero se distancia de un enfoque emancipador. La autonomía observada empíricamente se alinea con enfoques de autorregulación (Zimmerman, 2002), pero diverge de la autonomía crítica freireana (Freire, 1970), evidenciando una brecha entre el discurso emancipador y la práctica pedagógica real.

Conciencia crítica y reflexividad

La evidencia sugiere que el pensamiento crítico surge cuando las actividades propician el análisis y el debate sobre problemáticas reales. En las entrevistas, los estudiantes reconocen una mayor reflexión al discutir casos sociales (*“en los debates entendemos mejor los problemas del país”*, E-RD2), mientras que en los grupos focales se enfatiza la relevancia del contraste de perspectivas (*“escuchar a compañeros de otros países me hace pensar distinto”*, GF-PA1). Las plataformas de Panamá y República Dominicana muestran la inclusión de foros y dilemas éticos (PL-PA; PL-RD), mientras que en el caso de Perú la reflexión está más vinculada a problemas técnicos contextualizados (PL-PE). La triangulación indica que la conciencia crítica no es sistemática, sino que depende del diseño pedagógico. Por lo tanto, existe coherencia entre teoría y práctica cuando se implementan estrategias dialógicas (Garrison et al., 2003; Lima, 2018), pero la falta de sistematicidad confirma la crítica de Laurillard (2002) sobre la instrumentalización de la virtualidad.

Mediaciones tecnológicas y pedagógicas

Las herramientas digitales son percibidas como mediadores ambivalentes: pueden facilitar el diálogo o consolidar la transmisión de contenidos. En las entrevistas se destaca que la plataforma resulta útil cuando el docente orienta su uso (*“si el profesor guía, participamos más”*, E-PA4). En el grupo focal se reconoce que los foros permiten intercambiar ideas, aunque a veces se limitan al cumplimiento de tareas (*“solo escribimos para la nota”*, GF-PE2). El análisis de plataformas refleja mayor coherencia pedagógica en los casos de Panamá y República Dominicana, donde la tecnología se emplea como espacio de reflexión (PL-PA; PL-RD), en contraste con un uso más instrumental en el caso de Perú (PL-PE). La articulación interpretativa de fuentes, a su vez, evidencia convergencias entre entrevistas, grupos focales y plataformas donde la mediación tecnológica solo adquiere un carácter formativo cuando está vinculada a una intención pedagógica crítica. La evidencia empírica confirma que las plataformas digitales operan como mediaciones pedagógicas y políticas (Laurillard, 2002; Munck et al., 2023), y que su potencial emancipador depende del diseño crítico y no de la herramienta en sí.

Prácticas emancipadoras en la educación superior

Las prácticas con mayor potencial emancipador son aquellas asociadas a proyectos reales, debates éticos y trabajo colaborativo. En las entrevistas, algunos estudiantes relatan experiencias significativas (*“con el proyecto comunitario entendí que puedo aportar algo”*, E-RD3), mientras que en el grupo focal se valora el trabajo en equipo como un ámbito para la toma de decisiones (*“decidimos juntos qué postura defender”*, GF-PA3). En las plataformas, caso República Dominicana presenta una mayor integración de creatividad y compromiso social (PL-RD), caso Panamá muestra una intención formativa, aunque de aplicación parcial (PL-PA), y en el caso Perú se prioriza la resolución técnica de problemas (PL-PE). En conjunto, las prácticas emancipadoras aparecen como experiencias esporádicas, no como una política institucional sistemática. Por lo tanto, la virtualidad puede ser emancipadora (Giroux, 2022; Ghanbaripour et al., 2024) pero los resultados confirman que, en ausencia de políticas pedagógicas críticas, predomina un uso instrumental (Salinas-Ibáñez, 2004).

Condiciones institucionales y socioculturales

Los factores estructurales condicionan directamente la autonomía crítica. En las entrevistas se mencionan dificultades tecnológicas y económicas (*“no siempre tengo datos para conectarme”*, E-PE1), mientras que en el grupo focal se evidencia el impacto colectivo de estas limitaciones (*“si se cae la señal, el grupo se queda atrás”*, GF-PA2). El análisis de plataformas revela diferencias institucionales: una mayor regulación técnica en el caso de Perú (PL-PE), políticas orientadas al pensamiento crítico, pero con inclusión parcial en el caso de Panamá (PL-PA), y una mayor coherencia entre inclusión y acompañamiento docente en el caso de República Dominicana (PL-RD). La triangulación confirma que la autonomía no depende exclusivamente del estudiante, sino de la interacción entre políticas institucionales, acceso tecnológico y condiciones de vida.

En ese sentido, la autonomía no es solo un rasgo individual, sino una construcción estructuralmente condicionada (Bourdieu & Passeron, 2001; UNESCO, 2021), lo que contradice el discurso institucional centrado exclusivamente en la responsabilidad del estudiante. En síntesis, la integración de los datos de entrevistas, grupo focal y análisis de plataformas muestra coherencia en torno a lo siguiente:

- La autonomía se construye principalmente como autorregulación,
- La conciencia crítica depende de mediaciones pedagógicas específicas,
- Las plataformas reflejan decisiones institucionales,
- Las prácticas emancipadoras son irregulares y
- Los factores socioculturales reproducen desigualdades.

En resumen, la evidencia corrobora que la formación de sujetos críticos en entornos virtuales no es un resultado automático de la tecnología, sino la consecuencia de la articulación entre mediación pedagógica, condiciones institucionales y contexto sociocultural.

Tabla 2

Matriz de triangulación de resultados

Categoría	Hallazgos			Convergencias / coincidencias	Divergencias / contradicciones	Interpretación global
	Entrevistas	Grupo focal	Contenido de plataformas digitales			
Autonomía en el aprendizaje virtual (operativa vs. crítica)	Autonomía ligada a organización del tiempo, elección de recursos y avance a ritmo propio; límites por sobrecarga y dependencia de consignas docentes.	Autonomía como necesidad para compatibilizar estudio-trabajo-familia; énfasis en responsabilidad individual más que en reflexión crítica.	Trabajo asincrónico y autogestión del ritmo; prioridad en entrega de tareas y control de actividades.	Autonomía centrada en autorregulación operativa en las tres fuentes.	No siempre deriva en cuestionamiento crítico del conocimiento.	Predomina autonomía funcional (gestión del aprendizaje) sobre autonomía crítica reflexiva.
Pensamiento crítico y reflexividad	Fortalecimiento con debates, casos reales y preguntas abiertas; predominio de memorización en varios cursos.	Mayor análisis al contrastar realidades sociales y éticas; dependencia del tipo de actividad propuesta.	Foros y debates presentes en algunas plataformas, con uso irregular y no sistemático.	Dependencia del pensamiento crítico respecto al diseño pedagógico.	Actividades críticas fragmentadas y poco institucionalizadas.	Aparición puntual, asociada a intervenciones pedagógicas deliberadas, no como práctica estructural.
Mediaciones tecnológicas y pedagógicas	Tecnología útil con guía docente; sin mediación, refuerzo de transmisión de contenidos.	Interacción valorada con foros y orientación clara; sin ello, percepción de aislamiento.	Organización de información y tareas; arquitectura orientada más al control que al diálogo.	Reconocimiento de ambivalencia tecnológica (facilita/limita reflexión).	Diferencias entre países en interactividad y acompañamiento docente.	La mediación pedagógica define si la tecnología opera como recurso crítico o instrumento administrativo.
Prácticas emancipadoras (participación, agencia, impacto social)	Experiencias significativas en proyectos sociales y trabajos colaborativos.	Actividades destacadas con casos reales, debates y proyectos con sentido comunitario.	Recursos para proyectos/participación, pero sin orientación constante a transformación social.	Valoración de prácticas conectadas con la realidad social.	Aplicación irregular; mayor dependencia del docente que de políticas institucionales.	Prácticas emancipadoras presentes, pero excepcionales y no institucionalizadas.
Condiciones institucionales y socioculturales	Peso de conectividad, claridad de instrucciones y acompañamiento docente.	Desigualdades por fallas técnicas, carga laboral y entorno familiar.	Decisiones institucionales reflejadas en regulación, accesibilidad y tipos de actividades.	Autonomía crítica condicionada por factores estructurales en las tres fuentes.	Brecha entre discurso institucional de autonomía y prácticas reales.	Autonomía crítica multicausal (políticas, tecnología y condiciones sociales), no solo del estudiante.



La triangulación entre resultados empíricos y marco teórico permite concluir que:

1. La autonomía promovida es mayormente funcional (Zimmerman, 2002), no crítica (Freire, 1970).
2. La conciencia crítica emerge solo bajo prácticas dialógicas (Garrison et al., 2003; Giroux, 2022).
3. Las plataformas actúan como mediaciones de poder pedagógico (Laurillard, 2002; Munck et al., 2023).
4. Las condiciones socioculturales estructuran la experiencia de aprendizaje (CEPAL, 2020; UNESCO, 2021).
5. El potencial emancipador existe, pero no se institucionaliza (Salinas-Ibáñez, 2004; Ghanbaripour et al., 2024).

Es decir, la formación de sujetos críticos en entornos virtuales no es un efecto automático de la digitalización, sino el resultado de una articulación entre mediación pedagógica crítica, diseño tecnológico consciente y condiciones institucionales equitativas, evidenciando los postulados de la pedagogía crítica (Freire, 1970; Giroux, 2004).

Análisis por objetivos

En cuanto a la descripción de las prácticas pedagógicas que favorecen la formación crítica y autónoma en entornos virtuales (categorías: Prácticas pedagógicas, Mediaciones tecnológicas y pedagógicas y la Conciencia crítica y reflexividad) existe coherencia entre teoría y evidencia empírica respecto al potencial formativo de prácticas dialógicas (Freire, 1970; Garrison et al., 2003), pero se confirma una brecha entre el modelo pedagógico crítico y su implementación real en los entornos virtuales (Laurillard, 2002).

Respecto a la interpretación de las percepciones estudiantiles sobre su autonomía y sentido crítico en el aprendizaje virtual (categorías: Autonomía en el aprendizaje virtual, Conciencia crítica y reflexividad) se considera que la autonomía empíricamente observada se ajusta a modelos de autorregulación (Zimmerman, 2002), pero se distancia de la autonomía crítica freireana (Freire, 1970), evidenciando una brecha entre autonomía operativa y autonomía emancipadora.

El examen de los factores institucionales, tecnológicos y socioculturales que influyen en la construcción de una autonomía crítica (categorías: Condiciones institucionales y socioculturales, Mediaciones tecnológicas y pedagógicas) indica que la autonomía crítica no depende solo del estudiante, sino de un entramado estructural (UNESCO, 2021; CEPAL, 2022), lo que contradice el discurso institucional centrado exclusivamente en la responsabilidad individual (Bourdieu & Passeron, 2001).

La comprensión de cómo el aprendizaje virtual puede convertirse en un espacio emancipador y reflexivo en la educación superior (categorías: Prácticas emancipadoras, la Conciencia crítica y reflexividad y las Mediaciones tecnológicas y pedagógicas) indica que el potencial emancipador del aprendizaje virtual es teóricamente consistente con la pedagogía crítica (Giroux, 2004), pero empíricamente limitado por enfoques instrumentales (Salinas-Ibáñez, 2004), lo que refuerza la necesidad de modelos institucionales críticos.

En síntesis, como interpretación, de acuerdo a los objetivos, de los hallazgos empíricos en concordancia con el marco teórico se tiene que:

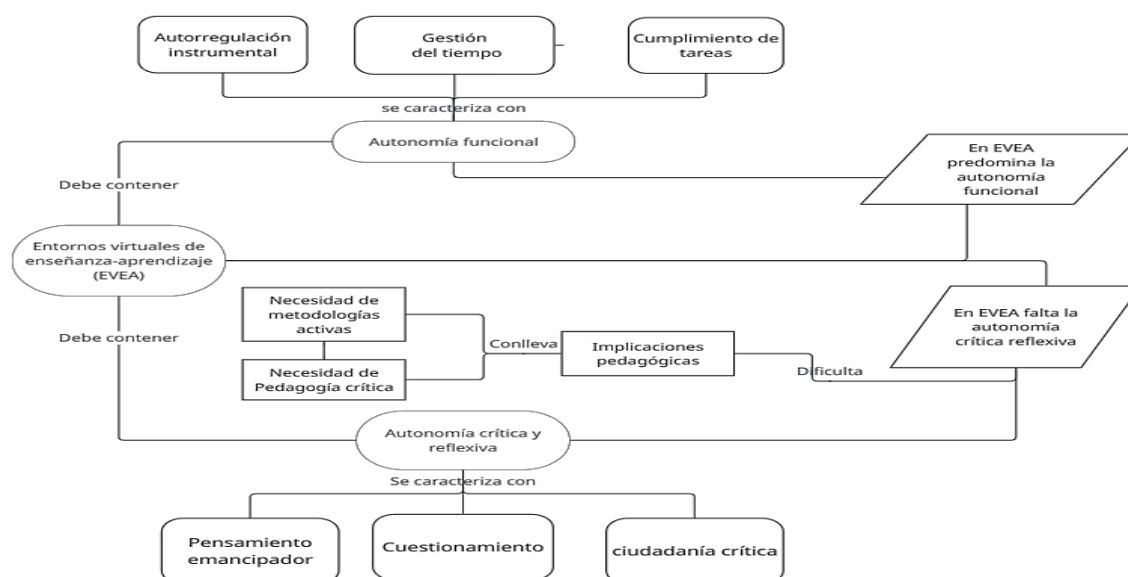
1. Las prácticas pedagógicas críticas son coherentes con la teoría, pero escasamente institucionalizadas (Freire, 1970; Laurillard, 2002).

2. La autonomía estudiantil es funcional más que crítica (Zimmerman, 2002; Freire, 1970).
3. Las condiciones institucionales y socioculturales estructuran la posibilidad de agencia (CEPAL, 2022; Bourdieu & Passeron, 1984).
4. La emancipación virtual es posible, pero no predominante (Giroux, 2022; Salinas-Ibáñez, 2004).

En conjunto, considerando que en los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje analizados predomina la autonomía funcional (Figura 1), la interpretación por objetivos confirma que la autonomía crítica en entornos virtuales no es un efecto técnico de la digitalización, sino una construcción pedagógica, institucional y sociopolítica, coherente con los postulados de la pedagogía crítica (Freire, 1970; Giroux, 2004).

Figura 1

Situación de la enseñanza en EVEA: Autonomía funcional vs Autonomía crítica



4. DISCUSIÓN

A partir del estudio de los tres casos (Perú, Panamá y República Dominicana), la investigación identifica, en primer lugar, que la autonomía del estudiante en entornos virtuales se estructura fundamentalmente como una práctica operativa vinculada a la administración del tiempo, la realización de actividades y la autorregulación del ritmo de aprendizaje. En segundo lugar, se constata que el desarrollo del pensamiento crítico no surge de manera orgánica o generalizada, sino que está ligado a intervenciones pedagógicas concretas, como debates, análisis de casos y problematización de la realidad, cuya implementación es irregular entre diferentes cursos y plataformas. Por último, se demuestra que las plataformas digitales no funcionan como espacios neutrales, sino como artefactos institucionales que organizan la experiencia formativa y condicionan tanto la agencia del estudiante como las oportunidades para la reflexión crítica.

Estos resultados establecen un diálogo con la literatura especializada en prácticas pedagógicas digitales, la cual enfatiza que el potencial educativo de la tecnología depende del diseño didáctico y de la mediación docente. En los contextos analizados, las actividades más valoradas por el alumnado fueron aquellas que fomentaban el diálogo, la argumentación y la resolución de problemas situados, lo cual se acerca a los postulados de la pedagogía crítica que entiende el aprendizaje como un proceso de cuestionamiento de la realidad y no como

mera transferencia de información (Freire, 1970; Giroux, 2004). De igual forma, la relevancia de estrategias como debates, estudios de caso y proyectos con impacto social se relaciona con modelos que destacan la presencia docente intencionada y las metodologías activas como condiciones necesarias para desarrollar procesos cognitivos complejos en entornos digitales (Garrison et al., 2003; García-Peñalvo et al., 2020). Sin embargo, en los casos estudiados estas estrategias se aplican de manera fragmentada y, en ocasiones, supeditadas a lógicas instrumentales centradas en la gestión de tareas, lo que coincide con advertencias previas acerca del riesgo de que las plataformas repliquen enfoques tecnocráticos si no se integran en un proyecto pedagógico definido (Rodrigues Telles-Almeida, 2021; Williamson et al., 2020).

Respecto a la autonomía y el pensamiento crítico, los hallazgos indican que los estudiantes conciben la autonomía principalmente como la habilidad para organizar su aprendizaje y tomar decisiones de carácter logístico, lo que se conecta con los modelos psicológicos de autorregulación del aprendizaje (Ryan & Deci, 2000; Zimmerman, 2002). Esta comprensión funcional de la autonomía ha sido documentada en investigaciones previas sobre educación virtual en América Latina, donde se asocia con la gestión del tiempo y el uso estratégico de recursos digitales (Del Carpio Ramos et al., 2021; Alcívar Fajardo et al., 2022; Salas-Pilco et al., 2022). No obstante, al contrastar esta noción con perspectivas más amplias sobre autonomía crítica, los casos analizados revelan una distancia frente a concepciones que la entienden como un proceso de reflexión transformadora sobre los propios marcos de referencia (Mezirow, 1991; Prado, 2021). En este sentido, la autonomía que experimentan los estudiantes se asemeja más a una autorregulación adaptativa que a una autonomía emancipadora en el sentido freireano, lo que refuerza la necesidad de considerar la mediación pedagógica como condición para que la gestión del aprendizaje derive en conciencia crítica (Villoria Nolla & Mendoza Barroso, 2023; Salinas-Ibáñez, 2004).

Las mediaciones tecnológicas y pedagógicas se erigen como un eje clave para comprender estas dinámicas. En los tres países, las plataformas proporcionan flexibilidad temporal y acceso a recursos, pero su arquitectura prioriza funciones administrativas y de control, configurando trayectorias de aprendizaje centradas en la entrega de actividades. Esta interpretación se vincula con planteamientos que advierten que el diseño de los entornos virtuales no es neutral, sino que materializa determinadas concepciones de enseñanza y aprendizaje (Laurillard, 2002; Salinas-Ibáñez, 2004). Desde esta perspectiva, las plataformas estudiadas tienden a reforzar una lógica de estandarización que limita las posibilidades de interacción reflexiva, excepto cuando el docente introduce estrategias dialógicas y espacios de discusión. Esto sugiere que la tecnología, más que transformar por sí misma la experiencia educativa, amplifica las orientaciones pedagógicas preexistentes, en consonancia con análisis críticos sobre la virtualización de la educación superior en América Latina (Macedo, 2018; Santos, 2014).

Por otro lado, las condiciones institucionales y socioculturales atraviesan de manera transversal los procesos de autonomía y formación crítica. Las dificultades de conectividad, la necesidad de trabajar, las responsabilidades familiares y las desigualdades económicas influyen directamente en la manera en que los estudiantes ejercen su autonomía. Estos hallazgos se inscriben en una tradición de estudios que destacan el peso de la brecha digital y del contexto socioeconómico en la experiencia educativa virtual (CEPAL, 2020; UNESCO, 2021; Bozkurt et al., 2020). Asimismo, desde un enfoque sociocrítico, los resultados dialogan con perspectivas que subrayan cómo el capital cultural y las estructuras institucionales condicionan las oportunidades de participación y agencia estudiantil (Bourdieu & Passeron, 2001; Munck et al., 2023). En los casos analizados, la autonomía no se configura como un atributo exclusivamente individual, sino como un

proceso situado, moldeado por políticas universitarias, por el diseño de las plataformas y por las condiciones de vida de los estudiantes.

Finalmente, el potencial emancipador del aprendizaje virtual se manifiesta de manera desigual. Allí donde las actividades se articulan con problemas sociales, dilemas éticos o proyectos con impacto comunitario, los estudiantes reportan experiencias de empoderamiento y mayor conciencia de su rol social, lo que se aproxima a los postulados de la pedagogía crítica que conciben la educación como práctica política orientada a la transformación (Giroux, 2022; Selwyn, 2011; Akinlar et al., 2023). Sin embargo, estas experiencias aparecen como iniciativas aisladas más que como un modelo institucional consolidado, lo que coincide con diagnósticos previos sobre la predominancia de enfoques instrumentales en la educación virtual regional (Salinas-Ibáñez, 2004; Macedo, 2018). En este marco, la autonomía crítica emerge como un eje articulador entre prácticas pedagógicas, mediaciones tecnológicas y condiciones sociopolíticas, permitiendo comprender que la virtualidad solo adquiere un sentido emancipador cuando se inscribe en un proyecto educativo orientado a la reflexión, la participación y la transformación social.

El aporte fundamental de esta investigación radica en esclarecer que la formación de sujetos críticos en el ámbito virtual es el resultado de una articulación intencional y compleja. Dicha formación depende decisivamente de decisiones pedagógicas deliberadas, mediaciones tecnológicas diseñadas con conciencia crítica y condiciones institucionales que promuevan la equidad. Al mismo tiempo, la discusión revela divergencias y tensiones estructurales profundas, particularmente en el contexto universitario, donde la implementación práctica de la educación virtual frecuentemente prioriza enfoques instrumentales y técnicos, limitando así la materialización concreta de su potencial emancipador. Estas divergencias subrayan la brecha persistente entre los fundamentos teóricos y la realidad educativa, destacando que la configuración (o la restricción) de la autonomía crítica del estudiantado es, en última instancia, una cuestión de voluntad pedagógica y política, por lo que la universidad debe observar el aspecto pedagógico y la política de enseñanza aprendizaje en entornos virtuales.

Entre los principales desafíos para el desarrollo de una autonomía genuina en la educación superior virtual, desde la perspectiva estudiantil, se identifica:

- Sobrecarga académica y fragmentación de tareas. La autonomía se reduce a gestionar múltiples entregas en plazos cortos, desplazando la reflexión crítica por una lógica administrativa que fomenta un aprendizaje superficial e instrumental.
- Dependencia de lineamientos docentes poco claros. La expectativa de autonomía contrasta con la necesidad de instrucciones precisas; la falta de consignas claras y retroalimentación genera desorientación y limita la toma de decisiones sobre el propio aprendizaje.
- Brechas tecnológicas y de conectividad. El acceso limitado o inestable a internet y dispositivos condiciona técnicamente la participación continua y la autorregulación, restringiendo la autonomía por factores ajenos a la voluntad del estudiante.
- Condiciones socioculturales y carga extraacadémica. Las responsabilidades laborales, familiares y los espacios inadecuados fuerzan una constante reorganización del tiempo, convirtiendo la autonomía en una estrategia de supervivencia más que en un proceso formativo reflexivo.
- Predominio de actividades reproductivas. El enfoque en tareas cerradas y mecánicas limita el juicio crítico, reduciendo la autonomía al mero cumplimiento de instrucciones en lugar de fomentar la transformación del conocimiento.

- Escasa institucionalización del pensamiento crítico. Las experiencias que promueven el análisis profundo son excepcionales y dependen del docente, no de un diseño curricular sostenido, lo que impide que la autonomía evolucione desde lo operativo hacia lo crítico.

En síntesis, los estudiantes enfrentan el reto de ejercer autonomía en un entorno que les exige autorregulación, pero que no siempre ofrece las condiciones pedagógicas, tecnológicas e institucionales necesarias para que dicha autonomía se traduzca en pensamiento crítico y formación emancipadora.

Sin embargo, se reconocen varias limitaciones esenciales para una interpretación rigurosa de sus resultados, por ejemplo, no se analizaron específicamente los instrumentos y criterios de evaluación del pensamiento crítico en los entornos virtuales estudiados, lo que impide determinar en qué medida se fomenta y certifica esta competencia. Asimismo, al centrarse predominantemente en la perspectiva estudiantil, no se integró de manera sistemática la visión del profesorado, sus concepciones pedagógicas o su formación, limitando así la comprensión del docente como agente promotor de autonomía crítica. Además, el estudio no incluyó un examen explícito de las dimensiones políticas y económicas de la virtualización, como los procesos de mercantilización o la dependencia de plataformas comerciales, lo que restringe la contextualización de la autonomía dentro de las estructuras que condicionan estos entornos. Otra limitación significativa es la falta de diferenciación disciplinar y de un enfoque interseccional que considere variables como género, nivel socioeconómico o trayectoria cultural, lo que dificulta identificar variaciones y desigualdades en la experiencia educativa. Finalmente, el diseño transversal del estudio y su focalización en espacios institucionales formales impiden analizar la evolución temporal de la autonomía crítica y dejar fuera las prácticas informales de aprendizaje digital, señalando la necesidad de investigaciones longitudinales y de mayor alcance contextual para una comprensión integral del fenómeno.

Ante ello, y para profundizar en los desafíos de la autonomía y el pensamiento crítico en la educación virtual, se plantea una propuesta investigativa que incluya: examinar la coherencia de los instrumentos de evaluación con la pedagogía crítica; investigar el rol, las concepciones y la formación del docente como sujeto crítico; analizar la dimensión política y económica de la virtualización, considerando modelos de gestión y dependencia tecnológica; desarrollar estudios comparativos por disciplinas e incorporar una perspectiva interseccional (género, origen socioeconómico, trayectoria); y promover investigaciones longitudinales que integren el aprendizaje informal.

Complementariamente, se sugiere profundizar en la distinción empírica entre autonomía operativa y crítica, validar modelos pedagógicos digitales críticos, estudiar sistemáticamente la mediación docente, analizar el impacto del diseño tecnológico en la subjetividad, y realizar comparaciones interinstitucionales y regionales. El fin último es comprender la formación de sujetos críticos como un proceso dinámico y situado, condicionado por mediaciones pedagógicas, decisiones institucionales y contextos específicos

5. CONCLUSIONES

El análisis de los tres casos estudiados evidencia que la construcción de sujetos críticos y el ejercicio de la autonomía en el aprendizaje virtual se estructuran primordialmente como una autonomía operativa, enfocada en la organización del tiempo, la administración de tareas y el avance autorregulado. Este patrón común indica que los estudiantes asumen la responsabilidad de gestionar su proceso formativo, aunque esta responsabilidad no se convierte de manera consistente en una actitud crítica hacia el conocimiento. Presentando matices

diferenciados, en el caso de Perú la autonomía se dirige con mayor fuerza hacia la resolución técnica de actividades y el cumplimiento de instrucciones influenciado en parte por el campo disciplinar; en el caso de Panamá se aprecia una mayor incorporación de estrategias que atienden a diversos ritmos y estilos de aprendizaje, ampliando parcialmente la dimensión reflexiva; mientras que en el caso de República Dominicana la autonomía se vincula con más frecuencia a procesos de autoevaluación y al análisis de situaciones profesionales y éticas. En síntesis, la formación crítica se presenta de forma fragmentada y condicionada por experiencias pedagógicas particulares, más que como un componente estructural de la modalidad virtual en las tres instituciones.

Esta configuración responde a un conjunto de factores pedagógicos, institucionales y tecnológicos que actúan de manera interrelacionada. En el ámbito pedagógico, la mediación del docente y el diseño de las actividades resultan determinantes: cuando predominan las tareas cerradas y reproductivas, la autonomía se limita a la gestión del aprendizaje; cuando se integran debates, análisis de casos y problematización de la realidad, se abren posibilidades para la reflexión crítica. En el nivel institucional, la organización de las plataformas y sus normas de uso tienden a priorizar funciones administrativas y de control, lo que orienta la experiencia hacia el cumplimiento de actividades antes que hacia la construcción de significado. En el plano tecnológico y sociocultural, las brechas de conectividad, las condiciones económicas y las responsabilidades laborales y familiares inciden directamente en la posibilidad de ejercer una autonomía más profunda, condicionando la participación y el tiempo disponible para el análisis reflexivo.

A partir de estos hallazgos, se derivan implicancias para el fortalecimiento de una autonomía crítica en los entornos virtuales. Las universidades y las plataformas podrían priorizar un diseño pedagógico que articule la flexibilidad inherente a la virtualidad con actividades orientadas al análisis, la argumentación y la vinculación con problemáticas sociales y profesionales. Asimismo, la mediación docente adquiere un rol central para orientar el uso de los recursos digitales hacia prácticas dialógicas y no meramente instrumentales. En el plano institucional, la configuración de los entornos virtuales y las políticas de acompañamiento podrían atender de forma más explícita a las desigualdades de acceso y a las condiciones de vida de los estudiantes, de modo que la autonomía no se reduzca a una exigencia individual, sino que se construya como un proceso formativo respaldado por estructuras pedagógicas, tecnológicas y organizativas alineadas con un horizonte crítico.

Conflicto de intereses / Competing interests:

Los autores declaran que el presente proyecto no representó conflicto de intereses de ninguna parte.

Rol de los autores / Authors Roles:

Julio Jiménez: Conceptualización, metodología, software, análisis formal, investigación, escritura – borrador original, administración del proyecto, adquisición de fondos,

Melucipa Moreno: Conceptualización, metodología, curación de datos, investigación, escritura – revisión y edición, visualización, adquisición de fondos,

Ceferina Cabrera Félix: Conceptualización, metodología, validación, investigación, recursos, escritura – revisión y edición, supervisión, adquisición de fondos.

Fuentes de financiamiento / Funding:

Los autores declaran que no recibieron un fondo específico para esta investigación.

Aspectos éticos / legales; Ethics / legal:

Los autores declaran no haber incurrido en aspectos antiéticos ni haber omitido aspectos legales en la realización de la investigación.

REFERENCIAS

- Akinlar, A., Uğurel Kanişli, M., Yildiz, H. S., & Bozkurt, A. (2023). Bridging the digital divide in migrant education during the COVID-19 era through the lenses of critical pedagogy and inclusive education. *Journal of Qualitative Research in Education*, (36), 30–53. <https://doi.org/10.14689/enad.36.1646>
- Alcívar Fajardo, O. D., Garcés Suárez, E. F., & Garcés Suárez, E. M. (2022). Interacción y participación en ambientes virtuales de aprendizaje: una mirada comprensiva desde la práctica. *Universidad y Sociedad*, 14(6), 256–265. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3373>
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2001). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (2ª ed.). Editorial Laia.
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, S. R., Al-Freih, M., Pete, J., Olcott, D., Rodes, V., Aranciaga, I., Bali, M., Alvarez, A. V., Roberts, J., Pazurek, A., Raffaghelli, J. E., Panagiotou, N., Coëtlogon, P. de, & Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1–126. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>
- Chand, S. P. (2025). Methods of data collection in qualitative research: Interviews, focus groups, observations, and document analysis. *Advances in Educational Research and Evaluation*, 6(1), 303–317. <https://doi.org/10.25082/aere.2025.01.001>
- Cipriani, A., Bastos Stringari, F., & Selpa Heinzle, M. R. (2024). Digital technologies and Brazilian higher education: pedagogical mediation in the pandemic scenario. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 18(2), e1599. <https://doi.org/10.19083/ridu.2024.1599>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. CEPAL. <https://cutt.ly/EtnC4iGr>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2022). *Panorama social de América Latina y el Caribe 2022: La transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible*. CEPAL <https://cutt.ly/UtnVLYwG>
- Del Carpio Ramos, H. A., Del Carpio Ramos, P., García-Peñalvo, F., & Del Carpio, S. (2021). Validez de instrumento: percepción del aprendizaje virtual durante la COVID-19. *Campus Virtuales*, 10(2), 111–125. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8053698>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162–167. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72706-6](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72706-6)
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (2ª ed.). Tierra Nueva.
- García-Peñalvo, F. J., Corell Almuzara, A., Abella García, V., & Grande de Prado, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 21, 1–26. <https://doi.org/10.14201/eks.23086>



- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2003). A theory of critical inquiry in online distance education. In Michael Grahame Moore & William G. Anderson (Eds.), *Handbook of Distance Education* (pp. 113–127). Lawrence Erlbaum Associates. <http://hdl.handle.net/2149/764>
- Ghanbaripour, A. N., Talebian, N., Miller, D., Tumpa, R. J., Zhang, W., Golmoradi, M., & Skitmore, M. (2024). A systematic review of the impact of emerging technologies on student learning, engagement, and employability in built environment education. *Buildings*, 14(9), 2769. <https://doi.org/10.3390/buildings14092769>
- Gill, P., Stewart, K., Treasure, E., & Chadwick, B. (2008). Methods of data collection in qualitative research: interviews and focus groups. *British Dental Journal*, 204(6), 291–295. <https://doi.org/10.1038/bdj.2008.192>
- Giroux, H. A. (2004). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición* (6ª ed.). Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (2022). *Pedagogy of resistance: Against manufactured ignorance* (1ª ed.). Bloomsbury Publishing.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (1ª ed.). McGraw-Hill.
- Izcara Palacios, S. (2014). *Manual de investigación cualitativa* (1ª ed.). Fontamara.
- Laurillard, D. (2002). *Rethinking university teaching: A conversational framework for the effective use of learning technologies* (2ª ed.). Routledge.
- Lima, W. de S. (2018). Autonomia, comunicação online e colaboração nos espaços virtuais: uma análise sobre a percepção dos estudantes. *Revista E-Curriculum*, 16(3), 807–830. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i3p807-830>
- Macedo, D. (2018). *Literacies of power: What Americans are not allowed to know* (1ª ed.). Routledge.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning* (1ª ed.). Jossey-Bass.
- Munck, R., Hodges, R. A., & Bartch, C. (2023). *Higher education in Latin America and the Caribbean: Civic engagement and the democratic mission*. OUI-IOHE.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. UNESCO. <https://cutt.ly/ltnC7o9f>
- Prado, J. F. (2021). La educación de adultos: Un acercamiento desde el aprendizaje transformacional. *Conrado*, 17(78), 140–144. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1655>
- Rodrigues Telles-Almeida, J. G. (2021). José Martí, Paulo Freire y Hugo Zemelman: La tecnología desde una educación emancipadora. *Revista Colombiana de Educación*, (81), 249–268. <https://doi.org/10.17227/rce.num81-10924>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Salas-Pilco, S. Z., Yang, Y., & Zhang, V. (2022). Student engagement in online learning in Latin American higher education during the COVID-19 pandemic: A systematic review. *British Journal of Educational Technology*, 53(3), 593–610. <https://doi.org/10.1111/bjet.13190>

- Salinas-Ibáñez, J. (2004). Entornos virtuales y formación flexible. *Revista Tecnología en Marcha*, 17(3), 69–80. https://revistas.tec.ac.cr/index.php/tec_marcha/article/view/1446
- Santos, B. de S. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide* (1ª ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315634876>
- Selwyn, N. (2011). *Education and technology: Key issues and debates* (1ª ed.). Continuum.
- Surawy-Stepney, N., Provost, F., Bhangu, S., & Caduff, C. (2023). Introduction to qualitative research methods: Part 2. *Perspectives in Clinical Research*, 14(2), 95-99. https://doi.org/10.4103/picr.picr_37_23
- Villoria Nolla, M., & Mendoza Barroso, E. (2023). La autonomía del aprendizaje como factor clave del proceso de construcción del conocimiento. *EduSol*, 23(83), 180–192. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9538136>
- Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107–114. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

