

Uso de plataformas virtuales y su influencia en la autonomía del aprendizaje en educación superior

The use of virtual platforms and their impact on learner autonomy in higher education



Concha-Ramírez, Jhonny Antonio ¹



<https://orcid.org/0000-0002-6031-5480>



jconcha@istvr.edu.ec



Ecuador, Guayaquil, Instituto Superior Tecnológico Vicente Rocafuerte "ISTVR".



Herrera-Navas, Cristopher David ³



<https://orcid.org/0000-0002-2031-5187>



cristopher.herrera@uteq.edu.ec



Ecuador, Quevedo, Universidad Técnica Estatal de Quevedo.



Camero-Berrones, Rosa Gabriela ²



<https://orcid.org/0000-0003-4438-1645>



rosagabriela.camero@aulagrupo.es



México, Cancún, Universidad Americana de Europa.

Autor de correspondencia ¹



DOI / URL: <https://doi.org/10.55813/gaea/revistacec/v1/n2/13>

Resumen: El documento analizado constituye una guía editorial para la elaboración y presentación de artículos científicos en la Revista Científica Enfoques del Conocimiento. Su propósito es orientar a los autores en la estructuración formal, metodológica y normativa de manuscritos académicos, asegurando coherencia, claridad expositiva y adecuación a criterios de publicación científica. El texto establece lineamientos para la redacción del resumen, palabras clave, introducción, materiales y métodos, resultados, discusión, conclusiones, agradecimientos, declaración de conflicto de intereses, referencias bibliográficas y reseña de autores. Asimismo, precisa requisitos de formato relacionados con extensión, tipografía, márgenes, organización de tablas y figuras, uso de citas, referencias en normas APA séptima edición y fuentes académicas aceptadas. Como resultado, el documento ofrece una estructura estandarizada que facilita la preparación de manuscritos reproducibles, verificables y ajustados a exigencias editoriales. Se concluye que la plantilla funciona como un instrumento técnico para mejorar la calidad formal de los artículos, reducir errores de presentación y favorecer el cumplimiento de criterios científicos y editoriales.

Palabras clave: artículo científico; normas editoriales; redacción académica; formato APA; publicación científica.



Check for updates

Received: 17/Feb/2024

Accepted: 16/Mar/2024

Published: 15/Abr/2024

Cita: Concha-Ramírez, J. A., Camero-Berrones, R. G., & Herrera-Navas, C. D. (2024). Uso de plataformas virtuales y su influencia en la autonomía del aprendizaje en educación superior. *Revista Científica Enfoques Del Conocimiento*, 1(2), 18-33. <https://doi.org/10.55813/gaea/revistacec/v1/n2/13>

Revista Científica Enfoques del Conocimiento (RCEC)

<https://www.blez.edu.ec>

<https://revistacec.blez.edu.ec>

revistacec@blez.edu.ec

© 2024. Este artículo es un documento de acceso abierto distribuido bajo los términos y condiciones de la **Licencia Creative Commons, Atribución-NoComercial 4.0 Internacional**.



Abstract:

Abstract: The analyzed document constitutes an editorial guide for the preparation and submission of scientific articles to the Revista Científica Enfoques del Conocimiento. Its purpose is to guide authors in the formal, methodological, and regulatory structuring of academic manuscripts, ensuring coherence, clarity, and compliance with scientific publication criteria. The text establishes guidelines for writing the abstract, keywords, introduction, materials and methods, results, discussion, conclusions, acknowledgments, conflict of interest statement, references, and author biographies. It also specifies formatting requirements related to length, typography, margins, organization of tables and figures, citation style, APA seventh edition references, and accepted academic sources. As a result, the document provides a standardized structure that facilitates the preparation of reproducible, verifiable manuscripts aligned with editorial expectations. It is concluded that the template functions as a technical instrument to improve the formal quality of scientific articles, reduce presentation errors, and promote compliance with academic and editorial standards.

Keywords: scientific article; editorial guidelines; academic writing; APA format; scientific publication.

1. Introducción

El uso de plataformas virtuales se ha consolidado como un componente estructural de la educación superior, no solo por la expansión de modalidades en línea e híbridas, sino porque estas plataformas organizan contenidos, interacción, evaluación, retroalimentación y trazabilidad del aprendizaje en un mismo ecosistema. En este escenario, la autonomía del aprendizaje deja de ser una cualidad deseable y se convierte en una condición para sostener la participación académica, gestionar tiempos, seleccionar recursos y tomar decisiones sobre el propio progreso formativo (Dabbagh & Kitsantas, 2012; OECD, 2023).

Sin embargo, el problema central radica en que la disponibilidad de plataformas virtuales no garantiza, por sí misma, aprendizajes autónomos. Aunque los entornos digitales amplían el acceso a recursos y flexibilizan los tiempos de estudio, también trasladan al estudiante mayores exigencias de planificación, monitoreo, autorregulación y persistencia, dimensiones que no todos los universitarios han desarrollado con igual solidez (Zimmerman, 2002; Pintrich, 2004). Por ello, cuando la mediación pedagógica es débil, la plataforma puede operar como repositorio de tareas antes que como entorno formativo orientado a la autonomía (Panadero, 2017).

En consecuencia, las principales afectaciones del problema se expresan en la fragmentación del estudio, la procrastinación académica, la baja participación en actividades asincrónicas, el uso superficial de recursos y la dependencia excesiva de instrucciones externas. La evidencia muestra que, en ambientes virtuales de educación superior, las estrategias de gestión del tiempo, metacognición, regulación

del esfuerzo y pensamiento crítico se relacionan con mejores resultados académicos, mientras que otras estrategias presentan efectos menos consistentes (Broadbent & Poon, 2015).

Aun así, la literatura no ofrece una explicación única sobre cómo las plataformas virtuales influyen en la autonomía del aprendizaje, porque el efecto depende de variables pedagógicas, tecnológicas, motivacionales e institucionales. Las revisiones sobre aprendizaje autorregulado en ambientes en línea y mixtos coinciden en que las intervenciones más efectivas no se limitan a incorporar tecnología, sino que integran apoyos explícitos para planificar, monitorear, autoevaluar y ajustar estrategias de aprendizaje (Wong et al., 2019; Eggers et al., 2021; Luo & Zhou, 2024).

De manera complementaria, persiste una brecha relevante: buena parte de los estudios se concentra en rendimiento, satisfacción o frecuencia de uso, pero analiza con menor profundidad la relación entre las funcionalidades de las plataformas —retroalimentación, analíticas, foros, secuenciación de contenidos, recordatorios y tableros de progreso— y las dimensiones concretas de la autonomía. Esta limitación impide distinguir si la autonomía surge por la plataforma, por el diseño instruccional, por el acompañamiento docente o por características previas del estudiante (Viberg et al., 2020; Xu et al., 2023).

En este marco, la revisión bibliográfica se justifica por su conveniencia académica y social, ya que permite ordenar evidencia dispersa sobre un fenómeno decisivo para la calidad de la educación superior digital. Su valor teórico consiste en articular el aprendizaje autónomo con el aprendizaje autorregulado, mientras que su utilidad metodológica radica en identificar categorías de análisis para futuras investigaciones empíricas e intervenciones institucionales. Además, la disponibilidad de literatura científica reciente y bases académicas especializadas hace viable el estudio sin requerir intervención directa con participantes (Torres-Fonseca & López-Hernández, 2014; Panadero, 2017).

Así, el propósito de este artículo de revisión bibliográfica es analizar el uso de plataformas virtuales y su influencia en la autonomía del aprendizaje en educación superior, considerando los aportes de la literatura científica reciente. De forma específica, se busca describir las funcionalidades pedagógicas asociadas con el aprendizaje autónomo, determinar las estrategias de autorregulación más vinculadas al uso de plataformas virtuales, comparar hallazgos de estudios en modalidades en línea e híbridas e identificar brechas teóricas y metodológicas para futuras investigaciones (Broadbent & Poon, 2015; Xu et al., 2023).

En síntesis, esta revisión aportará una lectura integradora de la relación entre tecnología educativa y autonomía del aprendizaje, evitando asumir que la digitalización equivale automáticamente a innovación pedagógica. Su originalidad se ubica en examinar la plataforma virtual como entorno sociotécnico donde convergen diseño instruccional, retroalimentación, interacción, analíticas y agencia estudiantil, lo que permite comprender mejor qué condiciones favorecen una autonomía real y

cuáles reproducen dependencia académica en formatos digitales (Kleimola et al., 2025; Pan et al., 2024).

2. Materiales y métodos

El estudio se desarrolló como una revisión bibliográfica de carácter exploratorio, orientada a examinar la producción científica relacionada con el uso de plataformas virtuales y su influencia en la autonomía del aprendizaje en educación superior. Este tipo de revisión resulta pertinente cuando el propósito no es comprobar una hipótesis causal, sino reconocer tendencias, enfoques teóricos, categorías de análisis y vacíos de investigación sobre un fenómeno educativo en expansión. Desde esta lógica, la revisión permitió organizar evidencia dispersa sobre plataformas virtuales, aprendizaje autónomo, autorregulación, mediación docente y entornos digitales de aprendizaje, con el fin de construir una comprensión integrada del tema.

De manera coherente con el alcance exploratorio, la unidad de análisis estuvo conformada por artículos científicos, revisiones académicas, libros especializados, capítulos de libro y documentos institucionales pertinentes para el objeto de estudio. Para ampliar la recuperación documental, se utilizaron combinaciones de palabras clave en español e inglés, tales como “plataformas virtuales”, “educación superior”, “autonomía del aprendizaje”, “aprendizaje autorregulado”, “virtual learning environments”, “learning management systems” y “self-regulated learning”.

La selección de documentos se realizó mediante criterios de inclusión y exclusión previamente definidos. Se incluyeron estudios publicados preferentemente entre 2015 y 2025, escritos en español, inglés o portugués, vinculados directamente con plataformas virtuales, educación superior, autonomía del aprendizaje, aprendizaje autorregulado o mediación pedagógica digital. Asimismo, se consideraron trabajos teóricos clásicos cuando aportaban fundamentos conceptuales indispensables para comprender la autonomía y la autorregulación. En cambio, se excluyeron documentos sin acceso al texto completo, publicaciones duplicadas, materiales de opinión sin respaldo académico, trabajos centrados exclusivamente en educación básica o secundaria y estudios que abordaban tecnología educativa sin relación explícita con autonomía, autorregulación o gestión del aprendizaje.

El procedimiento de revisión se organizó en cuatro momentos. Primero, se efectuó una búsqueda inicial para reconocer la amplitud del campo y ajustar los descriptores principales. Segundo, se aplicaron filtros por pertinencia temática, nivel educativo, tipo de documento, idioma y periodo de publicación. Tercero, se revisaron títulos, resúmenes y palabras clave para descartar fuentes alejadas del objetivo del artículo. Finalmente, los documentos seleccionados fueron leídos de forma analítica, registrando información sobre autoría, año, objetivo, enfoque metodológico, conceptos centrales, hallazgos principales y aportes a la comprensión de la autonomía

del aprendizaje en entornos virtuales. Este procedimiento favoreció una síntesis ordenada, transparente y reproducible de la literatura examinada.

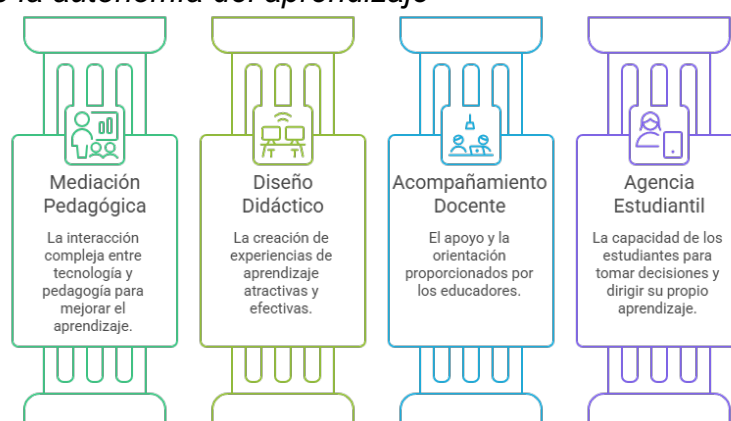
El análisis de la información se realizó mediante una matriz de sistematización bibliográfica, diseñada para comparar los aportes de cada fuente y agruparlos en categorías temáticas. Las categorías iniciales fueron uso de plataformas virtuales, funcionalidades pedagógicas, autonomía del aprendizaje, autorregulación, interacción, retroalimentación, gestión del tiempo y acompañamiento docente. Posteriormente, estas categorías fueron refinadas durante la lectura para identificar coincidencias, tensiones, vacíos conceptuales y líneas emergentes de investigación. Al tratarse de una revisión bibliográfica, no se trabajó con participantes humanos ni se recopilaban datos personales; por ello, las consideraciones éticas se centraron en el uso responsable de la información, el respeto por la propiedad intelectual, la fidelidad interpretativa de las fuentes y la correcta atribución de las ideas consultadas.

3. Resultados

3.1. Influencia de las plataformas virtuales en la autonomía del aprendizaje en educación superior

La influencia de las plataformas virtuales en la autonomía del aprendizaje no debe interpretarse como un efecto automático de la digitalización, sino como el resultado de una mediación pedagógica compleja entre tecnología, diseño didáctico, acompañamiento docente y agencia estudiantil. En educación superior, estas plataformas adquieren valor formativo cuando permiten al estudiante organizar su itinerario académico, acceder a recursos diversificados, monitorear su avance, interactuar con otros actores educativos y tomar decisiones informadas sobre su propio proceso. Desde esta perspectiva, la autonomía no equivale a aislamiento, sino a una capacidad progresiva para diagnosticar necesidades, definir metas, seleccionar estrategias, evaluar desempeños y reajustar acciones de aprendizaje (Knowles, 1975; Dabbagh & Kitsantas, 2012; Panadero, 2017).

Figura 1
Fundamentos de la autonomía del aprendizaje



Nota: (Autores, 2026).

3.1.1. Planificación del aprendizaje

La planificación del aprendizaje constituye una dimensión cardinal de la autonomía porque permite que el estudiante transforme las demandas académicas en una secuencia organizada de acciones. En las plataformas virtuales, esta planificación se concreta mediante calendarios, cronogramas, módulos temáticos, rúbricas, recordatorios, listas de tareas, recursos secuenciados y espacios de consulta permanente. Sin embargo, la sola presencia de estas herramientas no asegura una planificación eficaz; su utilidad depende de que el estudiante pueda comprender la lógica del curso, anticipar la carga de trabajo y distribuir sus esfuerzos en función de objetivos explícitos. En este sentido, los entornos digitales favorecen la autonomía cuando ayudan a articular aprendizaje formal e informal, pero también cuando enseñan al estudiante a gestionar deliberadamente sus trayectorias de estudio (Dabbagh & Kitsantas, 2012; Knowles, 1975).

Además, una plataforma virtual bien estructurada contribuye a reducir la incertidumbre cognitiva que suele acompañar a los entornos de aprendizaje flexibles. Cuando las actividades se presentan con objetivos claros, tiempos definidos y criterios de logro comprensibles, el estudiante puede proyectar sus decisiones académicas con mayor precisión. Esta capacidad anticipatoria resulta esencial, pues la autonomía no se limita a elegir cuándo estudiar, sino que implica establecer prioridades, prever dificultades, dosificar el esfuerzo y reconocer qué recursos son pertinentes para cada tarea. Por ello, la planificación en plataformas virtuales opera como un andamiaje inicial que orienta la independencia sin eliminar la responsabilidad del estudiante (Panadero, 2017; Dabbagh & Kitsantas, 2012).

3.1.2. Autorregulación académica

La autorregulación académica representa el núcleo operativo de la autonomía, ya que integra procesos cognitivos, metacognitivos, motivacionales, conductuales y afectivos que permiten al estudiante dirigir su aprendizaje con mayor conciencia estratégica. En el contexto de las plataformas virtuales, esta autorregulación se expresa cuando el estudiante revisa sus avances, identifica errores, consulta retroalimentaciones, ajusta métodos de estudio, reformula metas y selecciona recursos complementarios. Así, la plataforma se convierte en un espacio de regulación cuando proporciona información útil sobre el desempeño y no únicamente instrucciones para cumplir tareas. Los modelos contemporáneos de aprendizaje autorregulado coinciden en que aprender de manera autónoma exige planificar, monitorear, actuar y reflexionar de forma recursiva, no lineal ni mecánica (Panadero, 2017; Wong et al., 2019).

No obstante, la autorregulación no puede suponerse como una competencia plenamente instalada en todos los estudiantes universitarios. Muchos estudiantes ingresan a ambientes virtuales con hábitos de estudio dependientes de la presencialidad, escaso control del tiempo, dificultades para monitorear su comprensión y baja tolerancia a la frustración ante tareas abiertas. Por ello, las plataformas deben incorporar apoyos explícitos, tales como autoevaluaciones,

cuestionarios de práctica, retroalimentación inmediata, analíticas de progreso, foros de aclaración y actividades reflexivas. La evidencia sobre aprendizaje autorregulado en ambientes en línea muestra que estos apoyos son más eficaces cuando consideran factores humanos y contextuales, en lugar de reducir la intervención a una solución meramente tecnológica (Wong et al., 2019; Viberg et al., 2020).

3.1.3. Gestión del tiempo y responsabilidad estudiantil

La gestión del tiempo es una de las manifestaciones más exigentes de la autonomía en educación superior virtual, porque la flexibilidad asincrónica amplía las posibilidades de organización, pero también incrementa el riesgo de postergación, dispersión y acumulación de tareas. En este escenario, el estudiante autónomo no es quien simplemente accede a la plataforma cuando dispone de tiempo, sino quien establece rutinas de estudio, distribuye actividades de acuerdo con su complejidad, reserva espacios para la revisión y cumple con los plazos sin depender de recordatorios constantes. La revisión de Broadbent y Poon (2015) muestra que la gestión del tiempo, la metacognición, la regulación del esfuerzo y el pensamiento crítico se asocian positivamente con los resultados académicos en educación superior en línea (Broadbent & Poon, 2015).

En consecuencia, la responsabilidad estudiantil dentro de plataformas virtuales se configura como una práctica académica sostenida, visible en acciones concretas: ingresar periódicamente al aula virtual, revisar instrucciones antes de iniciar una actividad, descargar o consultar materiales con anticipación, participar en espacios asincrónicos, entregar evidencias en los plazos establecidos y utilizar la retroalimentación para mejorar versiones posteriores de sus trabajos. La tesis doctoral de Broadbent (2021) refuerza esta interpretación al evidenciar que las estrategias de aprendizaje autorregulado predicen el desempeño académico en contextos en línea y combinados, y que dichas estrategias pueden fortalecerse mediante intervenciones virtuales intencionales. Por tanto, la responsabilidad no debe entenderse como una carga individual aislada, sino como una competencia susceptible de ser cultivada mediante diseños pedagógicos consistentes (Broadbent, 2021; Luo & Zhou, 2024).

3.1.4. Interacción docente-estudiante y retroalimentación

La interacción docente-estudiante es un componente decisivo para comprender la autonomía en plataformas virtuales, porque la independencia académica no se construye mediante ausencia de orientación, sino a través de una mediación que transfiere gradualmente el control del aprendizaje al estudiante. En este sentido, la retroalimentación cumple una función formativa cuando ayuda a reconocer la distancia entre el desempeño actual y el esperado, explicita criterios de mejora y ofrece pistas accionables para reorganizar el trabajo académico. Hattie y Timperley (2007) advierten que la retroalimentación puede tener efectos positivos o negativos según su calidad, oportunidad y orientación, mientras que Nicol y Macfarlane-Dick (2006) la vinculan directamente con el desarrollo del aprendizaje autorregulado (Hattie & Timperley, 2007; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

De manera complementaria, la interacción en entornos virtuales no debe restringirse al envío de mensajes o a la resolución administrativa de dudas, pues su mayor valor reside en sostener una presencia pedagógica que estimule la comprensión, la deliberación y la mejora progresiva. Los foros académicos, comentarios personalizados, tutorías sincrónicas, anuncios orientadores y devoluciones sobre tareas pueden favorecer la autonomía cuando ayudan al estudiante a interpretar criterios, justificar decisiones, comparar alternativas y revisar su propio desempeño. Desde el modelo de comunidad de indagación, la experiencia educativa en línea se fortalece cuando convergen presencia docente, presencia social y presencia cognitiva, lo cual confirma que la autonomía se produce dentro de relaciones formativas y no al margen de ellas (Garrison et al., 2000; Jaggars & Xu, 2016).

3.1.5. Diseño pedagógico de las actividades virtuales

El diseño pedagógico de las actividades virtuales constituye el eje articulador entre plataforma, autonomía y aprendizaje efectivo. Una actividad digital promueve autonomía cuando presenta una finalidad cognitiva clara, criterios de evaluación transparentes, recursos pertinentes, consignas comprensibles, niveles adecuados de dificultad y oportunidades para revisar o mejorar el desempeño. Por el contrario, cuando el aula virtual se limita a almacenar documentos o solicitar entregas sin orientación didáctica, la plataforma tiende a reproducir prácticas transmisivas bajo una apariencia tecnológica. En este punto, la evidencia sobre diseño de cursos en línea muestra que la calidad de la interacción interpersonal y la estructura del curso se relacionan con mejores desempeños académicos (Jaggars & Xu, 2016; Garrison et al., 2000).

Asimismo, el diseño pedagógico debe contemplar que la autonomía se desarrolla de manera gradual y requiere andamiajes diferenciados. Esto significa que las actividades virtuales deben avanzar desde tareas guiadas hacia desempeños más abiertos, incorporando momentos de autoevaluación, coevaluación, reflexión metacognitiva y aplicación situada del conocimiento. Las analíticas de aprendizaje integradas en sistemas de gestión del aprendizaje pueden contribuir a este proceso cuando permiten identificar patrones de participación, progreso y dificultad; no obstante, su potencial depende de que los datos se conviertan en decisiones pedagógicas interpretables para docentes y estudiantes. En consecuencia, la plataforma virtual influye en la autonomía cuando su diseño no solo organiza contenidos, sino que habilita procesos de regulación, acompañamiento y mejora continua (Pan et al., 2024; Viberg et al., 2020).

En síntesis, la influencia de las plataformas virtuales en la autonomía del aprendizaje en educación superior se configura como una relación pedagógicamente condicionada. Las plataformas pueden fortalecer la planificación, la autorregulación, la gestión del tiempo, la responsabilidad académica, la interacción formativa y el uso estratégico de la retroalimentación; sin embargo, estos efectos dependen de la calidad del diseño instruccional, de la presencia docente y de la capacidad institucional para

promover competencias digitales y autorreguladoras. Por ello, el aporte sustantivo de las plataformas no reside en sustituir la enseñanza presencial ni en automatizar el aprendizaje, sino en crear condiciones para que el estudiante actúe como sujeto activo, reflexivo y progresivamente responsable de su formación (Broadbent & Poon, 2015; Wong et al., 2019; Panadero, 2017).

4. Discusión

Los hallazgos revisados permiten discutir que la influencia de las plataformas virtuales en la autonomía del aprendizaje en educación superior no puede explicarse desde una lógica tecnodeterminista, como si la mera incorporación de aulas virtuales, repositorios digitales o sistemas de gestión del aprendizaje produjera automáticamente estudiantes autónomos. Por el contrario, la autonomía emerge cuando la infraestructura tecnológica se articula con intencionalidad pedagógica, acompañamiento docente y oportunidades sistemáticas para que el estudiante planifique, supervise y reajuste sus decisiones académicas. Esta interpretación coincide con los modelos de aprendizaje autorregulado, en los que la autonomía se concibe como un proceso cíclico que integra previsión, ejecución, monitoreo y reflexión sobre el propio desempeño (Zimmerman, 2002; Panadero, 2017).

En relación con la planificación del aprendizaje, la revisión evidencia que las plataformas virtuales adquieren relevancia cuando ofrecen una arquitectura formativa inteligible: cronogramas visibles, módulos secuenciados, rúbricas, consignas precisas, recursos jerarquizados y mecanismos de seguimiento. Estos elementos no sustituyen la agencia del estudiante, pero reducen la ambigüedad organizativa y favorecen que el aprendiz anticipe demandas, distribuya esfuerzos y construya itinerarios de estudio más deliberados. En tal sentido, la planificación no debe entenderse como una función administrativa de la plataforma, sino como una condición cognitiva para que el estudiante transforme la flexibilidad digital en decisiones académicas pertinentes (Dabbagh & Kitsantas, 2012; Knowles, 1975).

Asimismo, la autorregulación académica aparece como el núcleo explicativo de la autonomía en entornos virtuales, dado que permite al estudiante pasar de una participación reactiva a una implicación estratégica. Las plataformas contribuyen a este proceso cuando incorporan cuestionarios formativos, retroalimentación inmediata, registros de avance, analíticas de aprendizaje, espacios de reflexión y actividades de autoevaluación; sin embargo, dichas herramientas solo resultan formativas si el estudiante aprende a interpretarlas y convertirlas en acciones de mejora. Por ello, la autonomía no equivale a dejar al estudiante solo frente a la plataforma, sino a proporcionarle andamiajes graduales para que aprenda a regular sus metas, estrategias, emociones y resultados (Wong et al., 2019; Viberg et al., 2020).

Respecto de la gestión del tiempo, la evidencia discutida sugiere que la modalidad virtual intensifica una tensión estructural: mientras la asincronía amplía la flexibilidad, también incrementa las exigencias de disciplina, constancia y responsabilidad personal. Esta tensión explica por qué algunos estudiantes aprovechan las plataformas para organizar mejor su aprendizaje, mientras otros experimentan postergación, dispersión o acumulación de tareas. La revisión de Broadbent y Poon muestra que la gestión del tiempo, la metacognición, la regulación del esfuerzo y el pensamiento crítico se asocian positivamente con el rendimiento en educación superior en línea, lo que confirma que la autonomía depende de repertorios estratégicos sostenidos y no solo del acceso tecnológico (Broadbent & Poon, 2015).

De manera complementaria, la responsabilidad estudiantil debe ser comprendida como una competencia académica cultivable y no como un atributo individual previamente dado. En los entornos virtuales, dicha responsabilidad se expresa en conductas como ingresar regularmente al aula, revisar instrucciones, consultar materiales antes de las sesiones, participar en foros, cumplir plazos y utilizar la retroalimentación para mejorar productos posteriores. En consecuencia, la plataforma puede operar como un dispositivo de autonomía cuando visibiliza el proceso de aprendizaje y permite que el estudiante advierta las consecuencias de sus decisiones; no obstante, esta potencialidad se debilita si el diseño del curso fragmenta las tareas o convierte la plataforma en un simple depósito de archivos (Luo & Zhou, 2024; Jaggars & Xu, 2016).

La interacción docente-estudiante constituye otro eje decisivo de discusión, porque la autonomía no se construye mediante ausencia de mediación, sino mediante una mediación que transfiere progresivamente el control del aprendizaje al estudiante. La retroalimentación formativa resulta central en este proceso, siempre que sea oportuna, específica, comprensible y orientada a la mejora. Desde esta perspectiva, el docente no pierde relevancia en la virtualidad; por el contrario, su presencia pedagógica se vuelve más necesaria para orientar criterios, clarificar expectativas, sostener la participación y convertir los errores en oportunidades de regulación académica (Hattie & Timperley, 2007; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

En esta misma línea, los resultados dialogan con el modelo de comunidad de indagación, según el cual la calidad de la experiencia educativa en línea depende de la integración entre presencia docente, presencia social y presencia cognitiva. Esto permite sostener que la autonomía no es una práctica solitaria, sino una construcción relacional mediada por interacciones significativas. Los foros, tutorías, comentarios personalizados, debates asincrónicos y espacios colaborativos fortalecen la autonomía cuando promueven argumentación, contraste de ideas, revisión crítica y apropiación progresiva de criterios académicos (Garrison et al., 2000; Jaggars & Xu, 2016).

El diseño pedagógico de las actividades virtuales aparece, finalmente, como el factor que integra las dimensiones anteriores. Una plataforma puede disponer de múltiples

funcionalidades, pero su valor para la autonomía depende de cómo se organizan las actividades, qué grado de desafío proponen, qué criterios de evaluación explicitan y qué oportunidades ofrecen para revisar, corregir y transferir aprendizajes. Por ello, las actividades virtuales más pertinentes son aquellas que avanzan desde tareas guiadas hacia desempeños progresivamente abiertos, incorporando autoevaluación, coevaluación, reflexión metacognitiva y aplicación contextualizada del conocimiento (Panadero, 2017; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

En conjunto, la discusión permite afirmar que las plataformas virtuales influyen positivamente en la autonomía del aprendizaje cuando funcionan como ecosistemas pedagógicos y no como instrumentos accesorios de distribución de contenidos. Su aporte principal reside en hacer visible el proceso formativo, ampliar las oportunidades de interacción, favorecer la planificación, sostener la autorregulación y proporcionar evidencias para la toma de decisiones. No obstante, esta influencia está condicionada por la calidad del diseño instruccional, la competencia digital del estudiante, la presencia docente y la capacidad institucional para promover culturas de aprendizaje más reflexivas, activas y corresponsables (Dabbagh & Kitsantas, 2012; Wong et al., 2019; Viberg et al., 2020).

Así, la principal contribución del artículo consiste en desplazar la mirada desde el uso instrumental de plataformas virtuales hacia su papel en la formación de sujetos académicamente autónomos. Esta perspectiva permite comprender que la autonomía no se produce por la virtualización de la enseñanza, sino por la convergencia entre mediación pedagógica, diseño didáctico, retroalimentación formativa, analíticas comprensibles y responsabilidad estudiantil. En consecuencia, futuras investigaciones deberían profundizar en qué funcionalidades específicas de las plataformas favorecen cada fase del aprendizaje autorregulado y bajo qué condiciones institucionales estas herramientas logran transformar prácticas de estudio dependientes en trayectorias de aprendizaje más autónomas (Zimmerman, 2002; Panadero, 2017; Luo & Zhou, 2024).

5. Conclusiones

El análisis desarrollado permite concluir que las plataformas virtuales influyen en la autonomía del aprendizaje en educación superior cuando se integran a una propuesta pedagógica estructurada, reflexiva y orientada al desarrollo progresivo de capacidades autorreguladoras. Su valor no reside únicamente en facilitar el acceso a contenidos, sino en crear condiciones para que el estudiante planifique sus actividades, gestione su tiempo, tome decisiones académicas, monitoree su desempeño y asuma mayor responsabilidad sobre su proceso formativo.

Asimismo, se concluye que la autonomía del aprendizaje no surge de manera automática por el uso de entornos digitales, sino que depende de la calidad del diseño pedagógico, la claridad de las actividades, la pertinencia de los recursos, la organización de los contenidos y la existencia de mecanismos de retroalimentación

formativa. En este sentido, una plataforma virtual puede fortalecer la independencia académica cuando sus herramientas están orientadas a guiar, acompañar y hacer visible el progreso del estudiante, en lugar de limitarse a funcionar como un repositorio de materiales y tareas.

De igual manera, la planificación del aprendizaje, la autorregulación académica y la gestión del tiempo aparecen como dimensiones centrales para comprender la relación entre plataformas virtuales y autonomía. Los estudiantes que logran organizar sus ritmos de estudio, anticipar exigencias, revisar instrucciones, cumplir plazos y ajustar estrategias muestran mayores posibilidades de aprovechar los entornos virtuales como espacios de aprendizaje autónomo. Por ello, la responsabilidad estudiantil debe entenderse como una competencia que puede desarrollarse mediante actividades bien secuenciadas, criterios explícitos y acompañamiento docente oportuno.

También se concluye que la interacción docente-estudiante y la retroalimentación son elementos indispensables para consolidar la autonomía en educación superior virtual. La autonomía no implica ausencia de mediación, sino una intervención docente capaz de orientar criterios, resolver incertidumbres, promover reflexión y transferir gradualmente el control del aprendizaje al estudiante. En consecuencia, los foros, tutorías, comentarios personalizados, evaluaciones formativas y espacios de diálogo académico fortalecen la autonomía cuando impulsan procesos de mejora y no solo verifican el cumplimiento de actividades.

Finalmente, esta revisión permite afirmar que las plataformas virtuales poseen un potencial significativo para favorecer la autonomía del aprendizaje, siempre que sean concebidas como ecosistemas pedagógicos y no como simples herramientas tecnológicas. La principal contribución del análisis radica en evidenciar que la autonomía se construye mediante la convergencia entre diseño didáctico, mediación docente, autorregulación, responsabilidad estudiantil y uso estratégico de los recursos digitales. Por tanto, futuras investigaciones deberían profundizar en qué funcionalidades específicas de las plataformas inciden con mayor fuerza en cada dimensión de la autonomía y en qué condiciones institucionales se logra una transformación sostenida de las prácticas de aprendizaje en educación superior.

CONFLICTO DE INTERESES

“Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses”.

Referencias Bibliográficas

Avila-Orjuela, D. A., & Rodríguez-Leuro, A. I. (2024). La pasantía internacional: ¡Abrir el libro del mundo!. *Journal of Economic and Social Science Research*, 4(2), 246–257. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v4/n2/110>

- Avilez-Figueroa, C. M., Apráez-Márquez, S. X., Herrera-Enríquez, V. N., Guiscasho-Chicaiza, D. R., & Gualoto-Díaz, M. C. (2024). Estrategias innovadoras para fomentar el pensamiento crítico en niños de educación preescolar a través de la ciencia. *Journal of Economic and Social Science Research*, 4(4), 56–72. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v4/n4/132>
- Berrios Galvez, A. G. R., Galvez-Alvarez, A., Berrios-Zevallos, A. A., Zapata-Mendoza, P. C. O., Atto-Coba, S. R., Zapata Cardoza, B. J., & Berrio-Taucaya, O. J. (2024). *La educación virtual y la procrastinación académica. “Bajo la percepción de estudiantes de una universidad privada del Perú”*. Editorial Grupo AEA. <https://doi.org/10.55813/egaea.l.102>
- Broadbent, J. (2021). *Self-regulated learning strategies in online higher education* [Doctoral thesis, Deakin University]. Deakin University Research Repository. <https://dro.deakin.edu.au/articles/thesis/Self-regulated Learning Strategies in Online Higher Education/22565380>
- Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>
- Casanova- Villalba, C. I., Intriago Sánchez, J. E., Molina Valdez, L. A. & Moreira Vera, N. C., (2022). Importancia de los principios éticos en los negocios globales. In *Resultados Científicos de la Investigación Multidisciplinaria desde la Perspectiva Ética* (pp. 24-40). Editorial Grupo AEA. <https://doi.org/10.55813/egaea.cl.2022.11>
- Concha-Ramírez, J. A., Saavedra-Calberto, I. M., Ordoñez-Loor, I. I., & Alcivar-Córdova, D. M. (2023). Impacto de la gamificación en la motivación y el compromiso estudiantil en educación primaria. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 1(4), 44-55. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v1/n4/22>
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2012). Personal learning environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and Higher Education*, 15(1), 3–8. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.06.002>
- Eggers, J. H., Oostdam, R., & Voogt, J. (2021). Self-regulation strategies in blended learning environments in higher education: A systematic review. *Australasian Journal of Educational Technology*, 37(6), 175–192. <https://doi.org/10.14742/ajet.6453>
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2–3), 87–105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Grandes-Padilla, J. G., Duque-Sánchez, P. J., Barrionuevo-Montalvo, H. P., & Casa-Chicaiza, M. A. (2024). *Guía de Aprendizaje Matemático para Adultos con Escolaridad Inconclusa*. Editorial Grupo AEA. <https://doi.org/10.55813/egaea.l.74>

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Herrera-Enríquez, G., Herrera-Sánchez, M., Casanova-Villalba, C., Puyol-Cortez, J., Mendoza-Armijos, H. (2021). *Manual para Elaboración del Plan de Titulación como Conclusión de Carrera*. Editorial Grupo Compás.
- Herrera-Enríquez, V. N., Ilaquiche-Toaquiza, M. O., Mendoza-Armijos, H. E., Saavedra-Calberto, I. M., & Bonilla-Morejón, D. M. (2023). Estrategias de aprendizaje híbrido para mejorar la equidad educativa en zonas rurales. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 1(1), 55-69. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v1/n1/10>
- Jaggars, S. S., & Xu, D. (2016). How do online course design features influence student performance? *Computers & Education*, 95, 270–284. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.01.014>
- Kleimola, R., Hirsto, L., & Ruokamo, H. (2025). Promoting higher education students' self-regulated learning through learning analytics: A qualitative study. *Education and Information Technologies*, 30, 4959–4986. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12978-4>
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Association Press. <https://eric.ed.gov/?id=ED114653>
- Loor Giler, J. L., Lorenzo Benítez, R., & Herrera Navas, C. D. (2021). Manual de actividades didácticas para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de subnivel de básica media. *Journal of Economic and Social Science Research*, 1(1), 15–37. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v1/n1/18>
- Luo, R.-Z., & Zhou, Y.-L. (2024). The effectiveness of self-regulated learning strategies in higher education blended learning: A five years systematic review. *Journal of Computer Assisted Learning*, 40(6), 3005–3029. <https://doi.org/10.1111/jcal.13052>
- Mendoza-Armijos, H. E., Rivadeneira-Moreira, J. C., Carvajal-Jumbo, A. V., & Saavedra-Calberto, I. M. (2023). Análisis de la relación entre el uso de dispositivos digitales y el rendimiento académico en matemáticas. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 1(2), 43-57. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v1/n2/14>
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- OECD. (2023). *OECD digital education outlook 2023: Towards an effective digital education ecosystem*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c74f03de-en>
- Pan, Z., Biegley, L., Taylor, A., & Zheng, H. (2024). A systematic review of learning analytics incorporated instructional interventions on learning management systems. *Journal of Learning Analytics*, 11(2). <https://doi.org/10.18608/jla.2023.8093>

- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385–407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Puyol-Cortez, J. L., & Mina-Bone, S. G. (2022). Explorando el liderazgo de los profesores en la educación superior: un enfoque en la UTELVT Santo Domingo. *Journal of Economic and Social Science Research*, 2(2), 16–28. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v2/n2/49>
- Puyol-Cortez, J. L., Piedra-Castro, W. I., Saavedra-Calberto, I. M., Mendoza-Cusme, M. P., & Centeno-Bone, C. V. (2023). Evaluación del impacto de la educación emocional en el rendimiento académico en adolescentes. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 1(1), 42-54. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v1/n1/9>
- Ramírez-Solórzano, F. L., & Herrera-Navas, C. D. . (2024). Inclusión Educativa: Desafíos y Oportunidades para la Educación de Estudiantes con Necesidades Especiales. *Revista Científica Zambos*, 3(3), 44-63. <https://doi.org/10.69484/rcz/v3/n3/57>
- Romero-Reyes, H. D., Castro-Chaguala, D. C., González-Martínez, E., & Patiño-Mejía, A. (2024). Análisis de validez de Escala del nuevo paradigma ecológico (NEP-R) en estudiantes de psicología de la universidad de la Amazonía y Universidad Fundes. *Journal of Economic and Social Science Research*, 4(2), 271–285. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v4/n2/112>
- Ruiz-Sánchez, C. I., Herrera-Feijoo, R. J., & Herrera-Jácome, D. F. (2024). *Análisis integral de los riesgos ergonómicos y psicosociales en el contexto educativo*. Editorial Grupo AEA. <https://doi.org/10.55813/egaea.l.96>
- Saavedra-Mera, K. A., Valverde-Medina, L. M., Caicedo-Perlaza, L. C., & Puyol-Cortez, J. L. (2024). El estudio de la termodinámica química desde una perspectiva pedagógica. *Journal of Economic and Social Science Research*, 4(3), 89–104. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v4/n3/122>
- Salazar-Alcivar, A. N., Alcivar-Córdova, D. M., Flores-Verdesoto, G. E., Montañó-Villa, J. J., & Salazar-Alcivar, L. E. (2024). Educación ambiental como herramienta para fomentar la conciencia ecológica en estudiantes de secundaria. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 2(2), 40-52. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v2/n2/42>
- Santander-Salmon, E. S. (2024). Métodos pedagógicos innovadores: Una revisión de las mejores prácticas actuales. *Revista Científica Zambos*, 3(1), 73-90. <https://doi.org/10.69484/rcz/v3/n1/13>
- Terrazo-Luna, E. G., Riveros-Ancasi, D., Gonzales-Castro, A., Ore-Rojas, J. J., Rojas-Quispe, A. E., Cayllahua-Yarasca, U., & Torres-Acevedo, C. L. (2023). *Desarrollo del Pensamiento Creativo: mediante Juegos Libres para Niños*. Editorial Grupo AEA. <https://doi.org/10.55813/egaea.l.2022.29>

- Terrazo-Luna, E. G., Riveros-Anccasi, D., Torres-Acevedo, C. L., Rojas-Quispe, A. E., Cencho Pari, A., Coronel-Capani, J., & Yaulilahua-Huacho, R. (2023). *Habilidades Perceptivas: Mejorando el Aprendizaje Remoto en Estudiantes de 5 años*. Editorial Grupo AEA. <https://doi.org/10.55813/egaea.l.2022.30>
- Torres Roberto, M. A. (2021). *Enseñanza y aprendizaje de la geometría en 3.º ESO a través de la metodología taller educativo* [Trabajo de fin de máster, Universidad Internacional de La Rioja]. ResearchGate. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.24355.16163>
- Torres Roberto, M. A. (2024). *Evaluación formativa continua en la educación matemática: Enfoques en la enseñanza y aprendizaje del cálculo en educación superior*. Generis Publishing. <https://generis-publishing.com/book.php?title=strong-evaluacin-formativa-continua-en-la-educacin-matemtica-strong-2356>
- Torres Roberto, M. A. (2025). Estrategias de aprendizaje y factores emocionales en Cálculo Diferencial: Experiencias del estudiantado de ingeniería en Colombia. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 25(2), 1-34. <https://doi.org/10.15517/aie.v25i2.62607>
- Viberg, O., Khalil, M., & Baars, M. (2020). Self-regulated learning and learning analytics in online learning environments: A review of empirical research. *Proceedings of the Tenth International Conference on Learning Analytics & Knowledge*, 524–533. <https://doi.org/10.1145/3375462.3375483>
- Wong, J., Baars, M., Davis, D., van der Zee, T., Houben, G. J., & Paas, F. (2019). Supporting self-regulated learning in online learning environments and MOOCs: A systematic review. *International Journal of Human–Computer Interaction*, 35(4–5), 356–373. <https://doi.org/10.1080/10447318.2018.1543084>
- 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