

INCIDENCIA DE AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE EN EL DESARROLLO  
DE LA AUTONOMÍA MORAL DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO UNDÉCIMO DE LA  
I. E. FONTIDUEÑO JAIME ARANGO ROJAS

MARÍA ELISA MACHADO SÁNCHEZ

JOSÉ EFRAÍN GÓMEZ SEPÚLVEDA

JUAN GUILLERMO DUQUE HIGUITA

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE ORIENTE EN CONVENIO CON LA FUNDACIÓN  
UNIVERSITARIA CATÓLICA DEL NORTE

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MEDELLÍN - ANTIOQUIA

2021

INCIDENCIA DE AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE EN EL DESARROLLO  
DE LA AUTONOMÍA MORAL DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO UNDÉCIMO DE LA  
I. E. FONTIDUEÑO JAIME ARANGO ROJAS

MARÍA ELISA MACHADO SÁNCHEZ

JOSÉ EFRAÍN GÓMEZ

JUAN GUILLERMO DUQUE HIGUITA

Trabajo de grado como requisito para optar al título de:

Magister en Educación

Asesor

CARLOS AUGUSTO PUERTA GIL

Licenciado en Español y Literatura, Magister en Educación

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE ORIENTE EN CONVENIO CON LA FUNDACIÓN  
UNIVERSITARIA CATÓLICA DEL NORTE

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MEDELLÍN - ANTIOQUIA

2021

Nota de aceptación:

---

---

---

---

---

---

Presidente del Jurado

---

Jurado

---

Jurado

## CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	7
1. ANTECEDENTES	10
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	15
3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	19
4. JUSTIFICACIÓN	20
5. OBJETIVOS	22
5.1. Objetivo General	22
5.2. Objetivos Específicos	22
6. MARCO REFERENCIAL	23
6.1. Experiencias de aprendizaje	23
6.2. Autonomía	25
6.3. Ambiente virtual de aprendizaje (AVA)	26
6.4. Área de Filosofía	27
6.4.1. Núcleos de problemas, Competencias filosóficas y Preguntas filosóficas	29
6.4.2. Unidad didáctica en un AVA	31
6.5. Pedagogía Crítica y Autonomía	33
6.6. El conectivismo como mediación entre pedagogía crítica y autonomía: hacia un proceso de biograficidad	35

	5
7. DISEÑO METODOLÓGICO	41
7.1. Tipo de Estudio	42
7.2. Población y Muestra	43
7.3. Fuentes de información primaria y secundaria	44
7.4. Técnicas e Instrumentos	45
8. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	47
8.1. NATURALEZA DE LAS EXPERIENCIAS EN EL AULA FÍSICA	53
8.1.1. La naturaleza espacial de las experiencias en el aula física	54
8.1.2. La naturaleza temporal de las experiencias en el aula física	55
8.1.3. La magistralidad del docente como administradora de las experiencias en el aula física	56
8.1.4. El interaccionismo social como pilar de las experiencias en el aula física	58
8.1.5. Negatividad del ambiente de aprendizaje donde acontecen las experiencias	59
8.2. NATURALEZA DE LAS EXPERIENCIAS EN EL AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAJE (AVA)	60
8.2.1. La experiencia de la socialización en los AVA	61
8.2.2. La experiencia de la norma en el AVA	62
8.2.3. La experiencia flexible del tiempo y del espacio en el AVA	63
8.2.4. La experiencia de aprendizaje en los AVA en función de las TIC	65
8.2.5. El aprendizaje en los AVA como una experiencia de la autonomía	66

	6
8.3. INCIDENCIA DEL AVA EN LA AUTONOMÍA	67
8.3.1. La incidencia del AVA en el desarrollo de la autonomía	68
8.3.2. El desarrollo de la autonomía supone ambientes de aprendizaje mixtos	70
8.3.3. El desarrollo de la autonomía, en los AVA, no se puede dar al margen de la socialización	71
8.4. HALLAZGOS	72
8.4.1. Educación virtual y educación presencial: una relación de complementariedad	72
8.4.2. Aportes para pensar la educación hoy	74
8.4.3. Autonomía Relacional o el elemento diferencial de la investigación	75
8.5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	77
9. REFERENCIAS BIBLOGRÁFICAS	82
ANEXOS	88

## INTRODUCCIÓN

¿Qué incidencia tiene la implementación de un ambiente virtual de aprendizaje, en el área de filosofía, en el desarrollo de la autonomía moral del estudiante, a partir de sus experiencias de aprendizaje? Esta es la pregunta de investigación del presente proyecto. El objetivo general consistió en analizar si la implementación de un ambiente virtual de aprendizaje, en el área de filosofía, en el grado undécimo, tiene incidencia en el desarrollo de la autonomía moral del estudiante, a partir de sus experiencias de aprendizaje.

Se trató, así, de examinar si la transformación en la *praxis* de la enseñanza y el aprendizaje permiten, al mismo tiempo, la transformación de las subjetividades. Esto que, en principio suena evidente, aparece como una necesidad de primer orden en un momento histórico en el cual la generación que asiste a los centros formales de educación constituye su experiencia humana en mundos virtuales, cuya presencia -necesaria en términos de la evolución histórica y cultural de la humanidad- en el sistema educativo público colombiano es insuficiente y, por lo tanto, los procesos educativos no permiten guiar los mundos efectivos donde acontece la vida de los educandos.

En este horizonte, se plantearon tres objetivos específicos, a saber: (1) identificar la naturaleza de las experiencias de los estudiantes de undécimo grado, que tienen lugar en el aula física de clase, en el área de filosofía; (2) reconocer la naturaleza de las experiencias de los estudiantes de undécimo grado, que tienen lugar mediante la implementación de un ambiente virtual de aprendizaje, en el área de filosofía; y (3) examinar la incidencia real de un ambiente virtual de aprendizaje (AVA) en el desarrollo de la autonomía moral del estudiante.

El marco de referencia construido respondió a los objetivos propuestos y a la pregunta de investigación. Se indagó por investigaciones que vincularan propuestas educativas de carácter

virtual con la búsqueda explícita de la autonomía. La tesis común en estas investigaciones residió en que, en los ambientes virtuales de aprendizaje, el estudiante se apropia de su proceso formativo.

En dicho marco referencial, además, se adoptó una mirada problematizadora, nutrida por la pedagogía crítica y el conectivismo. En esta perspectiva, se tematizaron los conceptos fundamentales de la investigación para abrir un campo de comprensión más amplio sobre la relación educación virtual y autonomía. Encontramos, en este sentido, que el aprendizaje, sea en un contexto presencial o virtual, es un complejo de comunicaciones horizontales entre el docente, el contexto, el objeto de conocimiento específico, la comunidad educativa y los educandos. Si la interacción entre estas instancias se da de forma racional y crítica desde una perspectiva constructiva de la realidad, el estudiante podría alcanzar un aprendizaje autónomo y responsable que se extienda a lo largo de la vida. Es necesario entonces explicitar las estructuras ideológicas de los mundos virtuales, para generar un proceso auténticamente autónomo y emancipador.

Lo anterior se cristalizó en el análisis, la discusión y la conclusión de los resultados. Así, se trabajó con una muestra compuesta por 27 unidades, bajo un enfoque de investigación cualitativo y un tipo de estudio de investigación acción participación, a quienes se les aplicó una encuesta (abierta), un taller de evocación y una entrevista. Las categorías de análisis, que permitieron el proceso de triangulación, se obtuvieron de forma a priori.

El análisis del objetivo específico I mostró que el principal condicionamiento que viven los estudiantes en el aula presencial de clases se centra en la *praxis* cotidiana del colegio, cuya normatividad no permite la actualización de la cultura escolar según los beneficios de la sociedad red. Las clases presenciales son experimentadas, pues, de forma negativa, en tanto los espacios académicos y la cultura escolar son vividos de forma coercitiva. Sin embargo, la educación en



ambientes presenciales de aprendizaje es positiva desde la óptica de la socialización cotidiana que envuelve la vida escolar.

El análisis del objetivo específico II arrojó que la educación virtual es vista de forma negativa por la reducción de la socialización, empero, se subraya el proceso de aprendizaje libre de los aspectos disciplinarios y comportamentales propios del aula física. En el aula virtual los estudiantes viven la educación como un proceso pragmático de adquisición de conocimientos según intereses particulares.

Finalmente, el objetivo específico III permitió comprender que, con la implementación de un ambiente virtual de aprendizaje (AVA), los estudiantes adquirieron herramientas para discutir críticamente su proceso formativo. Así, hay un reclamo a voces por entender los cambios que ha traído el conectivismo, es decir: un proceso formativo experimentado sin tiempos lineales, no condicionado por espacios particulares y, por lo tanto, donde el estudiante, inserto en comunidades de indagación, debe ser quien arma su propio rompecabezas del aprendizaje, según la guía de su contexto histórico. Pero al mismo tiempo, hay una necesidad evidente por el encuentro con el otro sin mediaciones tecnológicas y sin restricciones que coarten la libre espontaneidad.

Como conclusión se obtuvo que un proceso formativo que tenga como fin el desarrollo del autoaprendizaje y la autoformación, es decir la autonomía, debe orientarse a la “autonomía relacional”, que exige comprender la interdependencia de la presencialidad y la virtualidad como condiciones del cultivo de las competencias crítica, dialógica y creativa, mediante las cuales el sujeto piensa y actúa en el marco de la corresponsabilidad.

## 1. ANTECEDENTES

El propósito de la presente investigación consistió en analizar si la implementación de un ambiente virtual de aprendizaje, en el área de filosofía, tiene incidencia en el desarrollo de la autonomía del estudiante de undécimo grado. En este sentido, se tematizó la relación entre educación virtual y educación presencial, para buscar las causas que permiten u obstaculizan la autonomía moral en el aprendizaje. Así, pues, en lo que sigue se reconstruyen una serie de investigaciones cuyo tema central se movió entre autonomía y educación virtual, lo cual sirve de antecesor para este proyecto, en términos de un tema de estudio actual que necesita revisiones rigurosas permanentes. Formalmente se construyó un texto en el cual se transitó de un autor o autores a otros, sin generar abismos discursivos.

El punto de partida, según lo expuesto, está en la investigación de Paradisi (2015), titulada “Autonomía del Aprendiz: nociones de estudiantes y profesores de la Universidad Nacional Abierta”, en la cual se analizaron los elementos que, desde la perspectiva del estudiante, posibilitan el desarrollo de la autonomía. En el estudio se utilizaron métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas, y se seleccionaron muestras de profesores y alumnos para indagar sobre la concepción de autonomía. Así, a partir de una muestra de 75 profesores y 187 estudiantes se concluyó que la autonomía no es un rasgo característico *per se* que desarrolle la educación virtual o a distancia, sino que es el resultado de la relación entre la comunidad educativa y un modelo educativo que promueva el desarrollo progresivo de esta. Paradisi, sustentado en Moore, concibe la autonomía como el producto de la autodeterminación y autodirección del estudiante que le permite tomar mejores decisiones en su proceso de aprendizaje.

En este sentido se encuentra el trabajo del profesor Sierra Varón (2011), titulado “la educación virtual como favorecedora del aprendizaje autónomo”. La investigación se centra en el estudiante, a saber: “históricamente el centro de la educación virtual lo ocupa el estudiante, sujeto activo y responsable, capaz de encargarse autónomamente de su propio aprendizaje, empleando para ello diversas estrategias, desarrolladas con el apoyo de diferentes mediaciones y medios pedagógicos” (Rodríguez, 2009, p. 50, como se citó en Varón, 2011, p. 78). El proceso educativo en el escenario virtual tiene como eje la categoría aprendizaje autónomo, puesto que en estos ambientes se exige independencia y autodisciplina del estudiante..

La independencia en el aprendizaje es el resultado del buen uso de “la facultad de tomar decisiones que permitan regular el propio aprendizaje para aproximarlos a una determinada meta en el seno de unas condiciones específicas que forman el contexto de aprendizaje” (Badía, 2001, p. 12, como se citó en Varón, 2011, p. 79). Se trata, en consecuencia, de que el estudiante se apropie de los conocimientos teóricos y los aplique a partir de la toma de consciencia sobre su responsabilidad en términos del: cuándo, cómo y cuánto debe aprender. Así, los estudiantes pasarían de un rol pasivo a un rol activo: buscan información por sí mismos, se hacen responsables de sus tiempos y de sus espacios. La disciplina es un insumo para la consecución de la autonomía.

Para el profesor Varón, por otro lado, la autonomía es una capacidad innata, aunque dormida, presente en el ser humano, pues de su función activa deriva la toma de decisiones libres y racionales frente a las circunstancias de la vida cotidiana: trabajo, familia, educación. Paulo Freire (2010) habla, en este sentido, de una pedagogía de la autonomía, es decir, un complejo teórico-práctico que versa sobre la educación, en el cual se cultiva un camino de libertad en el

actuar y el pensar del ser humano. Un camino donde el aprendizaje debe ser gestionado desde la autodirección, la autorregulación, el compromiso, la responsabilidad y la autoplanificación.

Con las herramientas e instrumentos de simulación, interacción on-line y realidad virtual, entre otros, el estudiante puede evaluar su aprendizaje. Con los buscadores web y la visualización de videos el educando potenciaría el “aprender a aprender” y podría desarrollar poco a poco capacidades de autonomía y profundizar en sus intereses y necesidades independientes. (Guerra, S., González, N., & García, R., 2010, p. 13).

Los anteriores aportes se concretan en el trabajo de Martín, Badía y Bet Coll (2013): “Montessori y el desarrollo de la autonomía”. Es mérito de estos autores llevar los aportes de Montessori a un contexto educativo real. Así, prepararon dos aulas piloto, modificando todo aquello que contradijera los postulados teóricos de Montessori, en la búsqueda del cultivo de la libertad en niños y niñas dentro de unos límites marcados por etapas en el desarrollo humano. La libertad permite la autonomía. Si bien en estos niños no se trabajó la virtualidad, hubo un escenario análogo, a saber: se diseñaron guías por edades que los niños escogían libremente y estudiaban por sí mismos, con el fin de que desarrollaran el autoaprendizaje por medio de la libre elección.

Ahora bien, los docentes Domínguez Fernández, Jaén Martínez y Ceballos García (2017) en “Educar la virtualidad” tienen como tesis determinar si la implementación de un modelo pedagógico integral-holístico en los centros educativos La Salle permite la construcción de la autonomía personal, enmarcada en un aprendizaje guiado por la responsabilidad y el compromiso social en la toma de decisiones.

En el anterior análisis aparece la “Generación Net” o “Generación Einstein” como condición existencial de los estudiantes. Las personas de esta generación se caracterizan por ser críticas y estar “megainformadas”; personas que cuestionan todo lo que esté asociado con la autoridad, pues, ante el alcance informativo que tienen, aquélla se ha desvanecido: políticos, padres, profesores, religión. Dicha generación, al mismo tiempo, es presentista: viven el presente, son funcionales y priorizan la imagen ante el discurso.

En “estrategias de aprendizaje autónomo de lenguas” Sáenz (2018) tematizó la educación autónoma desde su experiencia personal en torno al aprendizaje de lenguas, mediante recursos, herramientas digitales y plataformas web. Como participante del proceso educativo, Sáenz Blanco explica que hay recursos (Duolingo, Babel, entre otros) mediados por apps y páginas web orientados a la autonomía personal.

Así, Sáenz Blanco retomó algunas conclusiones de los siguientes autores: Lagos y Ruiz, quienes explican que “ser autónomo está muy relacionado con la voluntad que se tenga para llevar a cabo determinada actividad” (Lagos et al., 2007, p. 4). La autonomía está vinculada con “resolver, estudiar, o hacer algo en un lugar o en un espacio temporal no regulado, o con ayudas o apoyos específicos, que el estudiante se busca por sí mismo.” (Rué, 2009, como se citó en Sáenz, 2018, p. 86). Los ambientes virtuales se basan en el principio del aprendizaje colaborativo autónomo.

Finalmente, la investigación de Rodríguez Hernández y Juanes Giraud “La interactividad en ambientes virtuales en el posgrado” (2018) estudió el impacto de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior, junto con su introducción en los planes de estudios de posgrado. Los autores plantearon la necesidad de reformas en el campo educativo, en

términos del desarrollo de las competencias necesarias para el uso de las TIC por parte de los profesores universitarios de posgrado.

La investigación de Rodríguez Hernández y Juanes Giraud ofrece cuatro conclusiones como reto para el desarrollo de la autonomía, a saber: (1) alcanzar el éxito en el uso de ambientes virtuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje depende de la capacidad de las instituciones de educación superior y de sus profesores de introducir cambios en la cultura docente y organizativa, en la perspectiva de la sociedad red. (2) La revisión teórica de investigaciones que aborden las temáticas del aprendizaje interactivo en ambientes virtuales, su implicación y relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje en el posgrado estableció el marco adecuado para el desarrollo de la autonomía. (3) El aprendizaje interactivo en ambientes virtuales, con énfasis en lo cognoscitivo, pone a disposición del docente los recursos necesarios para mejorar los resultados, llevando al estudiante a imponerse nuevos retos y al desarrollo de nuevas habilidades de comunicación y trabajo, destrezas y conocimientos. (4) Los cursos en ambientes virtuales se centran en la interactividad del estudiante con el proceso. Por tanto, conseguir la participación activa del estudiante supone cambiar su papel y producir interacciones efectivas entre alumno, profesor y contenido (Rodríguez y Juanes, 2018, pp. 9 – 10).

## 2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La institución educativa Fontidueño Jaime Arango Rojas es un establecimiento educativo de carácter público, con calendario tipo A. Ofrece sus servicios en los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria, media y ciclos lectivos integrados especiales (CLEI). Está ubicada en la diagonal 44 # 32-84, Fontidueño, un sector con dos vías de acceso: Machado-Copacabana y Niquía. Cuenta con un número aproximado de dos mil estudiantes; en los grados undécimos (A, B y C) hay 110 estudiantes. La comunidad educativa está conformada por familias monoparentales, compuesta, extensa y otras. La mayoría de la población pertenece a los estratos socioeconómicos uno y dos, y se caracteriza por un alto índice de desempleo y opciones de trabajo informal.

Los representantes o acudientes de los estudiantes, en su mayoría, no han terminado la secundaria, lo cual dificulta el acompañamiento del proceso académico de los estudiantes. Así mismo, hay un porcentaje significativo de desplazados de toda Colombia y personas de nacionalidad venezolana que integran la comunidad educativa. La institución escolar se mueve en un contexto de problemáticas socioeconómicas, alimentado por factores de riesgo en términos de consumo de sustancias psicoactivas. El desplazamiento de los estudiantes hacia la institución se da desde barrios como: la Gabriela, Copacabana, las Vegas, la Camila, entre otros.

La praxis pedagógica de la institución educativa Fontidueño Jaime Arango Rojas, en el área de filosofía, se circunscribe en un modelo de educación tradicional, en el cual se prioriza el rol del docente quien, mediante el diseño de objetivos, contenidos, metodología, evaluación y recursos, orienta su acción pedagógica. La magistralidad es el eje nuclear de la enseñanza en el área de filosofía en los grados undécimos. Así, se solicita del estudiante la asimilación conceptual por medio de la lectura, la escritura y la escucha. Sin embargo, las nuevas

generaciones aparecen en un mundo, cuya configuración tiene como antecedentes las llamadas tercera y cuarta revolución industrial, es decir, el desarrollo y la consolidación, entre otros aspectos, de lo digital como imagen primigenia de construcción de sentido vital. La generación que asiste hoy al colegio desborda toda forma de educación tradicional.

Es imperativo, en consecuencia, que la reflexión sobre los contenidos culturales que constituyen el diseño del currículo se dé al interior de las necesidades psico-sociales de los estudiantes. Así, los mundos de la vida en que se mueven los educandos deben ser los presupuestos de acuerdo a los cuales se configuren los nuevos espacios de aprendizaje, para que la educación formal no se convierte en un proceso de alienación, sino que se orienta a la realización humana.

Pensar en la educación como contribución a la realización humana invita a superar el enfoque tradicional del currículo que alimenta prácticas pedagógicas, didácticas, curriculares y evaluativas en el contexto inmediato; superar mediante el enfoque crítico-social con tendencia problematizadora. El concepto central a partir del cual se diseñan los aspectos pedagógicos didácticos, curriculares y evaluativos en este enfoque es el problema. Es decir, problematizar el conocimiento tanto desde su condición epistemológica como ontológica.

La problematización se da en una dinámica de actualización de los contenidos culturales que constituyen la práctica educativa. El enfoque crítico-social con tendencia problematizadora es un reflejo de la tensión, el caos y la contradicción en que habita la comunidad educativa y, por lo tanto, pone de manifiesto las relaciones de poder en que se construye el conocimiento. El profesor, bajo esta perspectiva, define “el campo de trabajo desde la caracterización de la situación problemática, la piensa y organiza en términos amplios ofreciéndole al estudiante un campo de aprendizaje donde explore, descubra, escudriñe e investigue la situación problemática”



(Galeano, 2005, p. 5), pero es el estudiante quien, mediante la integración de sus intereses y las determinaciones del conocimiento histórico-social, debe generar sus caminos de investigación para resolver y ampliar los problemas.

Un proceso de formación, en el contexto del enfoque crítico social con tendencia problematizadora, tiene como pilar el aprendizaje significativo, en la medida en que el estudiante se concibe como el fin último y no como un instrumento. Por esta razón, la autonomía aparece como el horizonte: el autoconocimiento como principio para pensar y actuar.

Los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) tienen como núcleo la autonomía, en la medida en que la estructuración de estos no es policiva, sino abierta, libre y flexible: cada uno es responsable del rigor y los ritmos de aprendizaje; la apropiación del conocimiento teórico-práctico reside en la voluntad y la proyección que cada persona forja. Las TIC y la cultura digital global son el marco espacio-temporal, en el cual los estudiantes movilizan su subjetividad. En este sentido, si se adopta la autonomía como horizonte de formación es necesario dialogar con el horizonte de sentido de los estudiantes, es decir: los mundos virtuales.

¿Qué incidencia tiene la implementación de un ambiente virtual de aprendizaje, en el área de filosofía, en el desarrollo de la autonomía moral del estudiante, a partir de sus experiencias de aprendizaje? El problema de la presente investigación consistió en analizar si un proceso educativo mediado por la implantación de un AVA, en el área de filosofía, promueve en los estudiantes de undécimo grado la capacidad de aprender a aprender, es decir, la autonomía moral.

El proyecto de investigación se centró en la práctica educativa desde los modos en que los estudiantes habitan el mundo, es decir, como nativos digitales. Para ello se planteó un ejercicio comparativo en términos de analizar las formas en que se desarrollan las experiencias de

aprendizaje paralelamente en un entorno presencial, guiado por una óptica tradicional, y un entorno virtual orientado por un enfoque crítico-social con tendencia problematizadora.

La elección del grado undécimo, como grupo focal, se debió a que en este nivel educativo los estudiantes están *ad portas* de una escisión en su proyecto de vida, pues pasarán de una vida donde aún dependen de sus padres de familia y profesores en el desarrollo del aprendizaje, a un contexto universitario o laboral, donde se exigen competencias de responsabilidad, un carácter sólido y toma racional de decisiones. Dichas competencias se pueden cultivar de mejor forma en el contexto de una educación pensada no desde la óptica de la enseñanza, sino del aprendizaje autónomo, piedra angular de los ambientes virtuales de aprendizaje.

### 3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

En el planteamiento del problema se describió y planteó la cuestión de esta investigación. La formulación del problema se dio a partir de cuatro momentos, a saber: (1) los ambientes presenciales de aprendizaje, contexto de esta investigación, se han construido bajo paradigmas normativos, en los cuales el profesor es el protagonista; al mismo tiempo las experiencias temporales y espaciales de los estudiantes son monolíticas. (2) La cultura digital fundada en las TIC permite construir e implementar ambientes virtuales de aprendizaje, los cuales están más próximos a los procesos de subjetivación de las generaciones que asisten a los centros formales de educación media. (3) Transformar la *praxis* educativa desde la óptica del estudiante, supone cuestionar los procesos educativos que no se actualizan en función de los desarrollos históricos y culturales de la humanidad, es decir, conforme a las experiencias vitales que se construyen en los mundos virtuales donde la formación (*Bildung*) acontece. (4) La apuesta de todo proyecto de formación, incluida el área de filosofía, implica la pregunta por la autonomía, en la medida en que la educación es el motor del desarrollo humano en términos del pensar, el ser y el hacer, guiados tanto por la autocomprensión de la persona como por la comprensión de la cultura global y local; cultura que hoy en día supone los mundos virtuales. En este sentido, se planteó la siguiente pregunta:

¿Qué incidencia tiene la implementación de un ambiente virtual de aprendizaje, en el área de filosofía, en el desarrollo de la autonomía moral del estudiante, a partir de sus experiencias de aprendizaje?

#### 4. JUSTIFICACIÓN

La importancia de la investigación residió en extraer las consecuencias de lo que podría considerarse un imaginario, a saber: que los estudiantes pueden alcanzar niveles de aprendizaje superiores si su proceso de educación formal se estructura en su marco espacio-temporal referencial. En este sentido, la investigación ofrece beneficios a la comunidad educativa, en términos de presentar un proyecto que permita, mediante evidencias, dotar la práctica educativa de sentido desde la perspectiva del estudiante. El acto de estudiar como un desarrollo inmanente del educando que responda a sus necesidades de comprensión y no como una modalidad rígida heredada culturalmente, en la que el estudiante debe cumplir una serie de requisitos venidos de un mundo ajeno.

La presente investigación buscó, pues, generar reflexiones teórico-prácticas sobre las formas de concreción del saber disciplinar, en el área de filosofía (grados undécimos), mediante la implementación de un ambiente virtual o bimodal, donde el estudiante apareciera como sujeto activo y reflexivo de su proceso de aprendizaje.

La cualidad de “activo” y “reflexivo” está en el centro de las competencias que se deben desarrollar y cultivar en el área de filosofía. La indagación por los problemas del conocimiento, la moral y el arte, en un contexto de deconstrucción de lo histórico, y movilizadas por el preguntar y el diálogo compartido de ideas y conocimientos está en el corazón de la filosofía. El saber de la filosofía, en un AVA, se desarrolla en la búsqueda de la satisfacción de las necesidades de formación del propio estudiante; necesidades que solo se pueden hallar en un proceso de aprendizaje, cuyo horizonte sea la autonomía, donde el estudiante pueda entablar un diálogo reflexivo entre el legado histórico y su presente existencial inmediato.

Sin duda alguna la utilidad del proyecto se orienta a la formación moral como eje transversal en el proceso de aprendizaje. Formación moral que se fundamenta en el concepto autonomía: la capacidad del sujeto de darse a sí mismo máximas (mediadas por lo racional y lo emocional) para tomar decisiones que le permitan construir una vida auténtica, cuidadosa del otro y lo otro, y con herramientas para aprender a aprender a lo largo de la vida.

Este proyecto de investigación es significativo, en tanto, la educación está orientada a la transformación no solo personal y social, sino también al desarrollo de una nación. En este sentido, si la educación formal no se estructura desde las necesidades y búsquedas vitales de los estudiantes, en las cuales debe estar presente sus dimensiones psico-sociales para aprender en un mundo edificado digitalmente; si no es así, entonces la educación continuaría, en nuestro medio, en el artificio del desarrollo humano, es decir, produciendo seres humanos funcionales incapaces de pensar por sí mismos, transitando aulas de clases inercialmente y con la esperanza de liberarse en algún momento de estas.

## 5. OBJETIVOS

### 5.1.Objetivo General

Analizar si la implementación de un ambiente virtual de aprendizaje en el área de filosofía, y en undécimo grado, tiene incidencia en el desarrollo de la autonomía moral del estudiante, a partir de sus experiencias de aprendizaje.

### 5.2.Objetivos Específicos

- Identificar la naturaleza de las experiencias de los estudiantes de undécimo grado, que tienen lugar en el aula física de clase, en el área de filosofía.
- Reconocer la naturaleza de las experiencias de los estudiantes de undécimo grado, que tienen lugar mediante la implementación de un ambiente virtual de aprendizaje, en el área de filosofía.
- Examinar la incidencia real de un ambiente virtual de aprendizaje (AVA) en el desarrollo de la autonomía moral del estudiante de undécimo grado.

## 6. MARCO REFERENCIAL

La investigación que planteamos se construyó desde los siguientes conceptos: experiencias de aprendizaje tanto en el aula física como en el AVA, autonomía moral, AVA y el área de filosofía desde las competencias crítica, dialógica y creativa, amparadas en una unidad didáctica en función de un AVA.

Si consideramos el aprendizaje como la capacidad «autopoiética» del sujeto para organizar de manera reflexiva sus experiencias, y, haciendo esto, darse a sí mismo una coherencia personal y una identidad, para atribuir un sentido a la historia de su vida, para desarrollar sus capacidades de comunicación, de relación con el contexto social, de conducción de la acción; entonces resulta posible pensar la formación a la vez como trabajo individual de gestión de la identidad y como constitución de procesos colectivos y de relaciones sociales (Alheit y Dausien, 2007, p. 57).

La anterior cita apunta a la formación para la autonomía, la cual supone el trabajo individual y el desarrollo humano mediante la interacción social. Permite, dicha cita, comprender que el aprendizaje a lo largo de la vida es un complejo de comunicaciones horizontales entre el maestro, el contexto, la sociedad, las instituciones educativas y el mundo de la vida de los educandos, en cuya interacción estos adquieren conocimientos sobre la realidad. Si la interacción entre estas instancias se da de forma racional y crítica desde una perspectiva constructiva de la realidad, el estudiante podrá alcanzar un aprendizaje autónomo y responsable que se extienda a lo largo de la vida.

### 6.1. Experiencias de aprendizaje

En el contexto de esta investigación las experiencias de aprendizaje se miran desde un punto de vista formativo vinculado con las posibilidades y condiciones que permitan la significatividad.

Las experiencias de aprendizaje, en consecuencia, no se agota en las modalidades institucionalizadas de la educación, sino que refieren a la formación, es decir, al mundo de la vida, en el cual acontecen la mayor parte de las experiencias humanas. Un aprendizaje es significativo si permite movilizar reflexivamente y moralmente el mundo de la vida, como lo presenta Klafki (1991) en su didáctica crítico-constructiva. Que el estudiante se asuma como sujeto de aprendizaje es el movimiento necesario hacia la autonomía, pero este movimiento debe implicar que los contenidos culturales que llegan a la escuela, generen experiencias de vida auténticas (Paredes, 20179).

Las experiencias de aprendizaje remiten al mundo de los educandos, pues son ellos quienes constantemente recrean y crean el mundo, y con él a sí mismos, mediante relaciones dialógicas, críticas y creativas pluri-diversas. La clase de filosofía, por ello, no se debe centrar en la transmisión de conocimientos de un modo sistemático y abstracto, sino que debe tener como horizonte la existencia misma de los estudiantes, lo cual pone a gravitar la clase de filosofía, y esta propuesta de investigación, en una reflexión filosófica sobre el actuar humano, invitando y animando a tener como núcleos la experiencia, el ambiente, el dialogo y el trabajo colectivo como un modo eminentemente emparentado con la posibilidad del pensar-obrar autónomo y creativo por parte de los estudiantes.

De ahí que los estudiantes no deban insertarse en las lógicas de los filósofos de un modo dogmático, transitando caminos ya transitados, viviendo experiencias impuestas, pensando de los modos en que se debe pensar; antes bien, se trata de generar relaciones y escenarios múltiples mediante los cuales los educandos se desplieguen en el ámbito infinito de la experiencia, de las relaciones con el medio, donde ellos sean los artífices y aventureros de su ser pensante, actuante y sintiente.



## 6.2. Autonomía

En el célebre texto “¿Qué es la ilustración?” Immanuel Kant (2015) construyó una propuesta en torno a los conceptos del deber, la autonomía, la libertad y el imperativo categórico. De su propuesta se retoma la autonomía, que encarna el espíritu ilustrado. Para el filósofo de Königsberg el ser humano es libre en el momento en que se da sus propias normas en virtud de la racionalidad. Libre porque las acciones no son impulsadas por autoridades externas (Estado, religión, profesor, instintos), sino por el uso de la razón práctica. La autonomía es la plenitud moral de los seres humanos, en la medida en que estos se conquistan a sí mismos eligiendo sus proyectos de vida en el conjunto de una vida racional, donde el cuidado y la defensa de la dignidad humana es el horizonte de sentido.

En el contexto educativo el desarrollo de la autonomía es un proyecto complejo porque, como queda insinuado arriba, se trata de un esfuerzo consciente a lo largo de la vida, sin embargo, algunas prácticas educativas promocionan una formación autónoma o la niegan de raíz. En un escenario de educación tradicional, instruccional y normativo, caracterizado por los tiempos rígidos de clases, la postura física, las exigencias de escucha y el silencio excesivo; hay una dependencia del estudiante frente a una fuerza externa. La voluntad del estudiante está determinada por el docente y las prácticas cotidianas-estructurales de la escuela, por lo tanto, aquél no se reconoce, o bien se reconoce, pero bajo formas de falsa consciencia.

Ahora bien, ¿qué sucede con la autonomía en un ambiente virtual de aprendizaje? Hay un supuesto extendido según el cual la autonomía es una condición de posibilidad para el desarrollo de los procesos formativos que tienen lugar en los escenarios virtuales, en otras palabras, la autonomía aparece como un hecho en dichos procesos. Tematizar este imaginario es el objetivo de esta investigación.

### 6.3. Ambiente virtual de aprendizaje (AVA)

La naturaleza de las experiencias en el aula física de clases refiere a la relación enseñanza-aprendizaje en un espacio y tiempo compartido. Un aula física de clases responde a la forma clásica de entender la educación: un proceso en el cual los estudiantes asisten a un salón acondicionado con sillas y tablero, mientras las diferentes áreas del conocimiento desfilan por lapsos de tiempo, según las prioridades de las políticas educativas. Estructuralmente, la vida en el aula física continúa anclada a formas de control y medición de los ritmos de aprendizaje del estudiante: él es, lo que hacen de él. En consecuencia, la autonomía no es punto de partida.

Ahora bien, ¿se puede hablar de una relación recíproca entre un ambiente virtual de aprendizaje (AVA) y el desarrollo de la autonomía? ¿Si la respuesta es afirmativa, ello supone que existen unas características inherentes al ambiente virtual de aprendizaje que fomentan la autonomía? ¿Qué es un ambiente virtual de aprendizaje?

La naturaleza de las experiencias en un ambiente virtual de aprendizaje supone caracterizar lo propio de un ambiente de aprendizaje, es decir, en principio entendido como un espacio físico donde tienen lugar procesos de construcción, adquisición y comunicación de conocimientos entre estudiantes y profesores, según una metodología de seguimiento y evaluación, unos contenidos (herramientas) y un objetivo general de aprendizaje, previamente trazados. Cuando se suma la virtualidad el espacio de aprendizaje se hace inmaterial y las relaciones pedagógicas se tejen de forma digital. En un ambiente virtual de aprendizaje las nuevas tecnologías median en la elaboración cognitiva-conceptual que realiza el aprendiz.

Herrera (2006) considera que hay dos aspectos fundamentales en un ambiente virtual de aprendizaje, a saber: el diseño instruccional y el diseño de la interfaz. El primero refiere a la configuración y concreción del acto educativo; el segundo “se refiere a la expresión visual y

formal del ambiente virtual, es decir, las características visuales y de navegación” (Herrera, 2006, p. 4). El diseño de interfaz constituye la estructura formal-funcional del ambiente virtual de aprendizaje, mientras el diseño instruccional responde a un modelo pedagógico, didáctico y curricular, donde se da el proceso de adquisición de conocimientos y el desarrollo del carácter.

Un ambiente virtual de aprendizaje (AVA) surge por la emergencia de la sociedad de la información y la comunicación, lo cual supone una modificación en los roles de estudiante y profesor. El profesor es un guía que señala caminos posibles, pero el estudiante es el protagonista de su propio proceso, en la medida en que se forma en un horizonte espacio-temporal flexible: no hay limitaciones geográficas ni horarias.

Las relaciones de enseñanza-aprendizaje que se tejen en los AVA necesita de una área u objeto de conocimiento y de una mediación didáctica, que trace el horizonte propicio para el desarrollo de la autonomía. Aspectos que se presentan a continuación.

#### 6.4. Área de Filosofía

Las reflexiones de Kant “no se aprende Filosofía, sino se aprende a filosofar” y “no se deben enseñar pensamientos, sino enseñar a pensar” se han constituido en fuente de orientación pedagógica en las propuestas curriculares de enseñanza de la Filosofía (Kant, 1978, pp. 2-3).

En este sentido, el documento de orientaciones pedagógicas para la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía del ministerio de educación nacional colombiano (2009), concibe la propuesta formativa en filosofía no desde la transmisión de conocimientos de un modo sistemático y abstracto, sino desde un proceder inserto en los problemas mismos a los que se enfrentaron los filósofos y a los que se enfrentan los estudiantes. Tener como horizonte los problemas existenciales de los estudiantes y filosóficos en general, invita y ánima a la reflexión, al dialogo y

al trabajo colectivo, como un modo eminentemente emparentado con la posibilidad del pensar autónomo.

Así, dichas orientaciones proponen el currículo de enseñanza de la filosofía basado en problemas, cuyo sustento está dado por los postulados “aprender a filosofar” y “enseñar a pensar”. “El currículo problémico busca desarrollar una actitud filosófica orientada a indagar y a someter a permanente examen nuestras creencias, juicios, sentimientos y valoraciones” (2009). El objetivo es estimular a los educandos para que desarrollen mejores razones y argumentos sobre sus decisiones, pensamientos, y sentimientos; a la vez que se intenta generar en el estudiante una actitud de sospecha y permanente examen.

El esquema de la propuesta curricular se presenta de un modo abierto y diversificado, en el que los maestros deben seleccionar los problemas que se muevan en el horizonte histórico y cultural de los estudiantes. A partir del contexto propio y sustentado en el núcleo del conocimiento, de la estética y de la moral, el maestro debe buscar la formulación de preguntas filosóficas que conecten el mundo de la vida con la reflexión filosófica. Las competencias<sup>1</sup> - crítica, dialógica y creativa- del filosofar se prestan para desarrollarse desde los tres núcleos de los problemas filosóficos, bajo la idea de que el ejercicio filosófico debe encontrar un correlato en el ámbito existencial de los estudiantes. De esta articulación depende la motivación de los educandos en esta área.

Para terminar este apartado dedicado a los términos capitales de la investigación, nos concentraremos en el concepto de competencia -como fundamento normativo y metodológico de

---

<sup>1</sup> Por competencia se entiende “una actuación integral para identificar, interpretar, argumentar y resolver determinados problemas del contexto” (Tobón, Pimienta et al., 2010, p.65).

la enseñanza de la filosofía en Colombia- desde las orientaciones pedagógicas para la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía del ministerio de educación nacional (2009).

#### *6.4.1. Núcleos de problemas, competencias y preguntas filosóficas*

##### 6.4.1.1. Núcleo del conocimiento.

En la competencia crítica el eje del preguntar filosófico gira entorno a las fuentes, la certeza y los alcances del conocimiento, en relación con los problemas filosóficos. Así, se pretende que los individuos desarrollen una actitud (unos desempeños) reflexiva, crítica y de examen permanente, en el marco de los problemas filosóficos y la interacción social; en la competencia dialógica, las preguntas filosóficas se mueven en la tensión entre el saber científico y el saber popular. ¿Por qué la confianza por el primero? Además, se plantea la relación entre comunicación y conocimiento, y si es posible lo segundo sin lo primero. Los desempeños refieren a la discusión filosófica y a la importancia que tiene la argumentación contextualizada. Finalmente, en la competencia creativa las preguntas cuestionan el papel de la razón misma y se abren a la posibilidad de concebir algo más allá de lo dado en la naturaleza y dado a los sentidos. Así, es posible formular, proponer y ofrecer nuevas interpretaciones ante los problemas filosóficos desde la experiencia misma de cada individuo.

##### 6.4.1.2. Núcleo de la estética.

La competencia crítica se pregunta por los criterios en estética: anárquicos o normativos, subjetivos o impuestos por algunos grupos humanos. Así mismo, se cuestiona la expresión, apreciación y juicios en relación al arte, y su estatus existencial. Los desempeños apuntan al desarrollo y consolidación de una actitud crítica y autónoma en relación con los puntos de vista filosóficos, que lleven a la emancipación. Por su parte, en la competencia dialógica las preguntas

giran alrededor de la peculiaridad de la obra de arte y del arte, ¿qué moviliza éste?, ¿cómo afecta el autor y/o el espectador la obra de arte? y ¿cómo dar significado a ideas de autores clásicos desde un contexto y para un contexto determinado? Los desempeños resultan de reconocer, participar y argumentar de un modo filosófico teniendo en cuenta la pluralidad de los interlocutores, los contextos y la comunicación oral y escrita de una forma clara. Finalmente, la competencia creativa se pregunta por el arte enlazado con el sentido que pueda otorgar a los diferentes contextos culturales. ¿Qué dice y qué valor tiene el arte abstracto, conceptual, antiguo o contemporáneo hoy? ¿Exige hoy el arte reevaluar sus fuentes e instrumentos? Los desempeños abogan por la formulación de nuevos problemas filosóficos, teniendo como insumo la experiencia propia y la discusión a través de conceptos, operaciones y la profundidad de mirada en la producción cultural para abstraer formas estéticas.

#### 6.4.1.3. Núcleo de la moral.

¿De dónde viene la moral? Esta es una pregunta central, toda vez que se enfrenta a las diversas posturas al interior de la filosofía moral. La competencia crítica se extiende al cuestionamiento por los fundamentos y límites de las normas morales que reglamentan la vida social. Es importante explicitar la diferencia entre la moralidad, la legalidad y las costumbres de una cultura frente a las situaciones en las que se encuentran involucrados los estudiantes. Los desempeños tienen como foco la discusión crítica, lo cual implica examinar filosóficamente los puntos de vista diferentes y las razones propias para ascender por la vía del examen permanente, la selección y la jerarquización, a la emancipación.

La competencia dialógica se enmarca en intersubjetividad. Así, se abre el diálogo entre la pertinencia, los fundamentos y las relaciones con otros ámbitos, como la política, para determinar las posibilidades, las necesidades y los procederes de la moral en relación con la sociedad y la

educación. En tanto competencia dialógica, los desempeños se articulan en una figura participativa, argumentativa y crítica, consciente de la pluralidad y las diferencias contextuales, y encaminada a la discusión y valoración filosófica vital.

Por último, en la competencia creativa las preguntas abren posibilidades para que los individuos se piensen al interior de la sociedad y piensen la sociedad misma, cuyos problemas políticos y económicos exige examinar conceptos centrales de la filosofía moral como el bien y el mal, siempre en un contexto determinado, atento a la diversidad y con el punto de mira puesto en la finalidad de la vida humana. Los desempeños buscan individuos capaces de pensarse y pensar en la alteridad; pensar la realidad, que une al yo y al tú, a partir de la filosofía como posibilidad de transformación en la que se encuentren mejores condiciones de vida para todos.

#### *6.4.2. Unidad didáctica en un AVA*

Se entiende “la didáctica no como la práctica misma de enseñar, sino como el sector más o menos bien delimitado del saber pedagógico que se ocupa explícitamente de la enseñanza” (Vasco, 1990, p.4). El saber didáctico versa sobre la esfera y la reflexión del quehacer docente, desde el punto de vista de la enseñanza-aprendizaje que comporta la relación maestro-estudiante y estudiante-entorno. La didáctica supone un campo de reflexión sobre los procesos de enseñanza, que en este caso se concentran en la filosofía. La didáctica debe ofrecer las cualidades de lo que se formará en el educando, es decir, tiene como papel crear y encontrar las condiciones para que los jóvenes se acerquen al pensamiento filosófico, en el cual se forma la actitud crítica, dialógica y creativa.

Siguiendo a Klafki (citado por Paredes, 2017) hay cinco aspectos que deben guiar el diseño de una unidad didáctica, a saber: (1) la importancia para el presente, que implica considerar la vida del educando, no de forma abstracta, sino en su realidad histórica, en la cual los mundos

virtuales ejercen influencia sobre el comportamiento humano. El aprendizaje en contextos virtuales ayuda al estudiante a comprender de forma contextualizada su proceso de aprendizaje.

(2) “En el marco de la educación se deben transmitir los conocimientos relevantes, de una parte, para la vida actual de los niños, y de otra parte, para su futuro” (Wulf, 2004, p. 21). La enseñanza debe generar vínculos con el presente y, al mismo tiempo, debe preparar para un futuro incierto. En este sentido, la formación que se sirve de las TIC, estructuralmente, permite apropiarse de las lógicas del conocimiento presente y futuro, desde una perspectiva crítica de las herramientas y la información que brindan los ambientes virtuales.

(3) El significado ejemplar del contenido, en el cual se construye un plan de aprendizaje que el estudiante pueda estructurar reflexivamente según su contexto individual. La filosofía, en un AVA, permitiría la vivencia y significatividad del conocimiento en primera persona.

(4) La estructura del contenido, cuya máxima es facilitar el proceso de apropiación del contenido. Los procesos virtuales de aprendizaje deben propender por la vivencia, problematización y construcción significativa del conocimiento.

(5) La asequibilidad del contenido: inmiscuir al estudiante en su propio proceso formativo, desde una relación dialógica. La educación virtual versa sobre situaciones y problemas que los estudiantes puedan resolver desde sus habilidades como nativos digitales.

Una vez desarrollados los conceptos fundamentales de la investigación, esto es: experiencias de aprendizaje, autonomía moral, AVA y área de filosofía; es necesario referirse al marco teórico que fundamenta la presente investigación. En este sentido, ante la pregunta ¿qué incidencia tiene la implementación de un ambiente virtual de aprendizaje, en el área de filosofía, en el desarrollo de la autonomía moral del estudiante, a partir de sus experiencias de aprendizaje? Se propuso



como marco teórico la pedagogía crítica orientada a la autonomía, en clave kantiana, y contextualizada en el conectivismo.

### 6.5. Pedagogía Crítica y Autonomía

La pedagogía crítica en sentido amplio, según Rodríguez Rojo (1997), es una:

Ciencia que trata del desarrollo de la racionalidad humana, mediante un proceso de análisis de la realidad educativa y de una reflexión crítica sobre tal exploración, en orden a liberar a la persona y a la sociedad de las distorsiones que las ideologías imperantes pueden introducir en la organización de las estructuras socioculturales. (p.131).

La pedagogía crítica se construye a partir del análisis de la realidad existente y propone posibilidades críticas más humanas, donde la autonomía, la autodeterminación y la emancipación, juegan un papel fundamental.

Siguiendo a Rodríguez Rojo (1997), la pedagogía crítica se caracteriza por: (1) la “autorreflexión crítica”: encontrar la proyección propia en la participación del medio ideológico. El individuo debe hacerse cargo de su conocimiento, dilucidando los límites de su yo “interno” y de su yo “externo” vinculado a la realidad existente. (2) La autorreflexión es la consciencia del rol activo del ser humano, cuya determinación histórica no es un simple encajar en la sociedad, sino la posibilidad de hacer “crítica ideológica y social”, transgredir y unir lo que no está unido. (3) De ahí que una educación política aparezca como proceso de formación anti-alienante, o por lo menos, como desarrollo emancipatorio de la alienación social; emancipación que a su vez es la apertura intersubjetiva de una construcción social (sociedad) en la historicidad. (4) Habermas con su teoría de la acción comunicativa es aquí la línea directriz. Se trata de que, en el pleno florecimiento de la construcción de la nueva sociedad, sea la comunicación-interacción la fuente

arquitectónica que sostiene la sociedad, lejos de las redes dominantes, represivas y del miedo entre los hombres, y cerca de una relación libre con el núcleo civil.

Ahora bien, apelar a la pedagogía crítica como orientadora de la autonomía en el contexto del conectivismo, significa la apuesta por una moral autónoma, en la cual las personas se preguntan por el sentido de su acción en un mundo interconectado. Sentido que debe tener presente las ideologías, los códigos culturales y las prácticas sociales, que determinan las lógicas de los mundos virtuales.

Una educación significativa que busca la autonomía, desde la pedagogía crítica, se funda en la comunicación, pues el aprendizaje se estructura en las interacciones sociales. Los procesos de aprendizaje no son exclusivamente procesos en los que se asimila y construye para luego poner todo el acento en la actividad lógica-reflexiva. Las redes sociales y las prácticas colectivas e interactivas son insoslayables de dicho proceso, de ahí la importancia de una preocupación metodológica por el cómo de la comunicación en cada rincón de la experiencia educativa.

Así, la pedagogía crítica concibe la acción didáctica como un complejo de comunicaciones horizontales entre el maestro y los alumnos que interactúan entre sí mediante enunciados racionales y críticos desde una perspectiva constructiva de la realidad. Las cualificaciones emancipatorias y autónomas solo se podrán dar si el método de enseñanza se lleva a las dinámicas de los jóvenes, es decir, al sentido originario de lo digital como su mundo de vida.

Pensar desde pedagogía crítica en el contexto colombiano supone mirar la historia de la educación:

La historia de la educación en Colombia es una sucesión de normas sobre el papel; buenas intenciones que sólo obedecen a los deseos de los legisladores de turno; políticas

reformistas y sus correspondientes contrarreformas que anulaban, de tajo, los logros alcanzados; reivindicaciones salariales, protestas, imposiciones; recetarios traídos por misiones extranjeras, etc. que bien podría resumirse en varios intentos fallidos, los más, por inscribir al país en la modernidad (Patiño, 2014, p. 7).

La comprensión del proceso biográfico de aprendizaje no se da al margen de las trayectorias de los modelos de vida de cada sociedad, donde se define la situación social de los individuos. Los estudiantes son producto de la disfuncionalidad de las instituciones de formación, la organización de los dispositivos de enseñanza y aprendizaje, y las concepciones que los sostienen desde la óptica de la formación. La educación en Colombia no incorpora los postulados de la pedagogía crítica, en el sentido de que no es un proyecto construido para que los estudiantes se apropien críticamente de su determinación histórica, cuestionando lo establecido para construir proyectos de vida no alienados. La educación virtual, bajo los postulados de la pedagogía crítica, posibilitaría que los sujetos sean capaces de aprender a aprender, condición de las cualificaciones autónomas a lo largo de la vida.

#### 6.6. El conectivismo como mediación entre pedagogía crítica y autonomía: hacia un proceso de biograficidad

Los profesores Alheit y Dausien presentan en el libro “curso de la vida” (2007) un proyecto de investigación biográfica. En la investigación biográfica la formación es vista por los individuos en términos de beneficios personales. El punto de mira se dirige a una investigación cualitativa en educación donde el núcleo es el individuo en sus relaciones vitales con el mundo. Con este ámbito objetual, lo cualitativo, se ha logrado ahondar y diferenciar tres grandes campos, a saber: (1) un nivel macro, unidades sociales grandes, generalmente institucionalizadas; un nivel (2) meso, donde son centrales los mundos de vida de los grupos y comunidades, y un nivel (3) micro,

que se estableció en las ciencias de la educación y en las ciencias sociales como investigación biográfica. En esta última se despliega la investigación cualitativa de la formación, y lo hace desde los procesos de vida, formación y aprendizaje (Alheit y Dausien, 2007, pp. 62-64)

El aprendizaje biográfico tiene dos caras. La una refiere a la reorganización del sistema educativo y a la otra, Alheit y Dausien (2007) la llaman una fenomenología del aprendizaje (pp. 45-61). Esta última implica un cambio de paradigma caracterizado desde los tres niveles mencionados arriba. El nivel (1) macro mira a una nueva política en formación y en educación que conjugue el capital económico, cultural y social. El nivel (2) meso exige la autorreflexividad de las agencias en tanto entorno, aprendizaje complejo y productores de recursos de conocimiento, y el nivel (3) micro piensa en las conexiones y en los procesos que los individuos realizan frente a la modernidad tardía. En este último encajan las construcciones individuales y colectivas de significados, y es donde se ubica la “biograficidad” del aprendizaje.

“Biograficidad” es un concepto complejo cuyas partes remiten a las dinámicas de una sociedad.

De ahí que las biografías aprehendan la relación individuo-historia y las demandas formativas, es decir, la biografía no se puede pensar al margen de la sociedad; la individualidad se construye en y mediante las condiciones en que se vive: “nuestra unicidad ya está contextualizada” (Alheit y Dausien, 2007, p.12). El individuo, en su construcción de identidad biográfica, no tiene un horizonte de sentido dado y unitario, es él quien debe darle unidad, es decir, “el aprendizaje biográfico es la estructura básica del proceso de formación” (Alheit y Dausien, 2007, pp. 14-15)

El concepto de “biograficidad” de Peter Alheit y Bettina Dausien, vincula la pedagogía crítica y el conectivismo, en tanto permite comprender que la formación acontece entre la generalidad y la particularidad; relación que se construye en los mundos virtuales.

La virtualidad traza las relaciones entre la codificación pre-mundo y la codificación del mundo de los estudiantes. La puesta en marcha de un AVA, en el área de filosofía para los estudiantes de undécimo grado, busca que estos se apropien de su propia subjetividad desde el análisis de los modos en que las escuelas presenciales se organizan conforme a la producción cultural dentro de relaciones de poder y, de otro lado, a partir de un examen de la práctica y la participación de los estudiantes desde las instancias de producción de la cultura digital como cultura vivida.

El conectivismo es la integración de principios explorados por las teorías de caos, redes, complejidad y auto-organización. El aprendizaje es un proceso que ocurre al interior de ambientes difusos de elementos centrales cambiantes – que no están por completo bajo control del individuo. El aprendizaje (definido como conocimiento aplicable) puede residir fuera de nosotros (al interior de una organización o una base de datos), está enfocado en conectar conjuntos de información especializada, y las conexiones que nos permiten aprender más tienen mayor importancia que nuestro estado actual de conocimiento (Siemens, 2007, p. 6).

La práctica educativa desde una lectura del conectivismo, Siemens y Downes (2014), se centra en cómo las fuerzas de los nodos y las redes digitales en las que se mueven los estudiantes se objetivan en su aprendizaje y constituyen su mundo particular. La capacidad de establecer jerarquías entre la información es el vehículo a través del cual se puede identificar cómo la era digital se convierte en representaciones de la vida escolar. El conectivismo en el aprendizaje trae a la superficie todas las esferas en que la producción de la información se concreta, y, en consecuencia, se trata, para usar un lema fenomenológico, de ir a la información -en sus múltiples nodos e interconexiones- misma como forma del conocimiento actualizado.

El conectivismo le hace frente al modo como en la vida del aula la cultural digital se decanta por los intereses de los estudiantes. Así, hay una apuesta por el estudiante activo y crítico que identifica el medio en el que la información-conocimiento es producida para evaluar, tanto por parte de estudiantes como de docentes, las lecturas sobre la realidad y su modo de relación con el aprendizaje significativo. Se trata, entonces, de explicitar las estructuras del mundo digital que interviene en el aprendizaje, para posibilitar así un empoderamiento del sujeto. Lo medible y estático, del aula de clases presencial, que pretende producir una sola determinación de la realidad escolar, adquiere así dinamismo en la humanidad del estudiante y el docente, puesto que pueden transitar nodos y redes de conocimiento desde sus condiciones de objetivación, eliminando el carácter rígido de significado unilateral, de negación de la contradicción, hacia una síntesis liberadora en un mundo donde se elige qué, cómo y cuándo aprender.

El conectivismo presenta un modelo de aprendizaje que reconoce los movimientos tectónicos en una sociedad en donde el aprendizaje ha dejado de ser una actividad interna e individual. La forma en la cual trabajan y funcionan las personas se altera cuando se usan nuevas herramientas. El área de la educación ha sido lenta para reconocer el impacto de nuevas herramientas de aprendizaje y los cambios ambientales, en la concepción misma de lo que significa aprender. El conectivismo provee una mirada a las habilidades de aprendizaje y las tareas necesarias para que los aprendices florezcan en una era digital (Siemens, 2004, p. 9).

El conectivismo atraviesa la comprensión humana: el modo en que cada subjetividad, en la actualidad, habita las formas históricas, culturales y políticas. En este habitar hay una autoproducción del individuo que, con base en la sociedad red, encarna y llena de significado los mundos virtuales. La importancia para efectos de la investigación, reside en la comprensión de la

identidad del estudiante, que se mueve entre las determinaciones hegemónicas de la escuela tradicional y las esferas del conectivismo, en las que el estudiante se reconoce como uno en la virtualidad. Ante este escenario, el docente debe provocar la voz de cada estudiante, desde su condición inherente de nativo digital, puesto que “la voz docente refleja los valores, ideologías y principios estructurantes que dan significado a las historias, culturas y subjetividades que definen las actividades diarias de los educadores” (Giroux, 1997, p.204). La voz docente, mirada desde esta perspectiva, margina o sirve de principio animador para el empoderamiento de los alumnos. Los docentes tienen, dentro del conectivismo, un rol acaso inconmensurable, pues en ellos recae la unión de las cuestiones personales y sociales en torno del proyecto pedagógico de ayudar a los alumnos a convertirse en ciudadanos activos.

En conclusión, dado que el aprendizaje en la actualidad ha sido impactado por la tecnología, es decir, en los últimos veinte años, la tecnología ha reorganizado la forma en la que vivimos, nos comunicamos y aprendemos; entonces las necesidades de aprendizaje y las teorías que describen los principios y procesos de aprendizaje deben reflejar los ambientes sociales subyacentes (Siemens, 2004, p. 1). Las TIC y sus posibilidades de constitución de mundos virtuales ha generado un crecimiento exponencial del conocimiento; mundos virtuales que sirven como mediación de la acción y como lugar donde se reproduce racionalmente el mundo de la vida.

La tecnología abre horizontes de apropiación, formación y transformación tanto del individuo como del mundo cultural. De ahí que la pedagogía crítica como interlocutora constante de los AVA posibilite “el desarrollo de la racionalidad humana, mediante un proceso de análisis de la realidad educativa y de una reflexión crítica sobre tal exploración, en orden a liberar a la persona y a la sociedad de las distorsiones que las ideologías imperantes pueden introducir en la organización de las estructuras socioculturales” (Rodríguez, 1997, p.131).

La pedagogía crítica, así, permite cuestionar y criticar los dogmatismos que se interponen, mediante las experiencias de aprendizaje, en el desarrollo humano, contribuyendo así a una existencia más digna de la mano de un proceso educativo orientado a la autonomía como posibilidad de la reelaboración del mundo de la vida, donde se constituye el sentido del mundo personal y social; donde se construya una biograficidad transformadora del mundo propio y de la cultura.



## 7. DISEÑO METODOLÓGICO

La literatura especializada en metodología de la investigación dice que el método en investigación consiste en determinar el camino práctico a seguir para alcanzar los objetivos y responder a la pregunta de investigación según el marco teórico. Así mismo, se plantea que en el diseño se presentan las técnicas, el enfoque, los instrumentos y las estrategias para lograr los fines propuestos en la investigación.

Un buen diseño metodológico permite “maximizar la validez y confiabilidad de la información y reducir los errores” (Henríquez y Zepeda, 2003, p. 27), es decir, ofrece una mirada clara y objetiva sobre la información que se debe recoger según los objetivos de la investigación y, además, cómo organizarla para su posterior análisis e interpretación. En lo que sigue se presentan dichos elementos tal y como se concibieron en la presente investigación. En este sentido, la presente investigación sigue el enfoque cualitativo, puesto que este permite explicitar las múltiples propiedades y dinámicas asociadas al aprendizaje de las personas, desde la particularidad en que cada una construye, experimenta y evidencia el camino del aprender-enseñar. Desde esta perspectiva, la investigación adopta una mirada “correlacional y explicativa” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, pp. 93-96). Correlacional porque se analizó la vinculación entre educación virtual y presencial, para determinar las consecuencias en el aprendizaje; explicativa porque a partir de la correlación, se buscaron las causas que permiten u obstaculizan la autonomía en el aprendizaje.

La investigación cualitativa “utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 7). Así mismo, “el método cualitativo se orienta a profundizar casos específicos y no a generalizar. Su preocupación no es prioritariamente medir,

sino cualificar y describir el fenómeno social a partir de rasgos determinantes, según sean percibidos por los elementos mismos que están dentro de la situación estudiada” (Bernal, 2010, p. 60). Con la adopción del enfoque cualitativo se buscó entender una situación educativa, bajo sus propiedades y su dinámica, para luego conceptualizar sobre esa realidad educativa, con base en la información obtenida de la población o las personas estudiadas (Bernal, 2010, p. 60).

El carácter cualitativo de esta investigación sienta sus bases en la práctica pedagógica reflexiva del docente, cuyo ser y hacer debe satisfacer las necesidades formativas de los estudiantes, desde una perspectiva transformadora que toma la realidad en el aula como problema de análisis y comprensión.

#### 7.1. Tipo de Estudio

El tipo de estudio es acción-participación (IAP). La investigación acción-participación, explica Cifuentes (2011), entrelaza acción y conocimiento, en la medida en que “el conocimiento válido se genera en la acción” (p. 38). Así mismo, motiva la comprensión de las prácticas sociales en su contexto y bajo sus dinámicas explicativas propias. La investigación acción-participación entiende las técnicas de investigación como herramientas y no como fines. Este proyecto indagó sobre las relaciones de enseñanza-aprendizaje llevadas a cabo en ambientes de aprendizaje reales, que los profesores de la presente investigación dirigen. Por lo tanto, la praxis de los docentes en el área de filosofía se convirtió en objeto de investigación.

Ángel define la IAP como “un modelo investigativo dentro del paradigma cualitativo que observa y estudia, reflexiva y participante una situación social para mejorarla” (2000, p. 23). En tanto el tema central del estudio es la autonomía moral como impulso del aprendizaje, los sujetos investigados se deben comprender en su peculiaridad. Así, la IAP permite la restitución de sentido y significado de las formas en que una comunidad habita su mundo, permitiendo así,

identificar desde las vivencias de los estudiantes, qué estrategias posibilitan un aprendizaje significativo y cuáles no, qué influencia tiene el ambiente donde se aprende, cuál es la fuente de la motivación o la ausencia de la misma en el proceso de aprendizaje, etc.

En este sentido, lo cualitativo se sirve de la acción-participación, donde el estudiante toma el rol protagónico, en tanto artífice del conocimiento de las cosas, de los demás y de sí mismo; conocimiento que se moviliza mediante el uso crítico de las TIC en un espacio virtual, lo cual, en la sociedad red, es condición del aprendizaje significativo.

## 7.2. Población y Muestra

La población es el “conjunto finito o infinito de personas u objetos que presentan características comunes que es objeto de estudio y se desea obtener información” (Sánchez, 2017, p.37); mientras la muestra se entiende como la “parte, no toda, de la población a estudiar que sirve para representarla. Las conclusiones que se obtengan de dicha muestra solo podrán referirse a la población en referencia” (Sánchez, 2017, p.37). El tamaño de la muestra depende de lo homogénea o heterogénea que sea la población.

En consecuencia, el proceso de investigación en la Institución Educativa Fontidueño Jaime Arango Rojas del municipio de Bello se dio a partir del muestreo no probabilístico intencional, cuya muestra se tomó de un grupo de estudiantes interesados en participar con los siguientes criterios: estudiantes de undécimo grado, estudiantes de ambos géneros, estudiantes con dispositivos electrónicos (computador, celular, tablet), estudiantes con acceso a internet, estudiantes con habilidades básicas para el manejo de las TIC.

En este sentido, la investigación tuvo como elementos los estudiantes de grado undécimo, de sexo femenino y masculino. La edad de la población oscila entre los 16 años y los 18 años de

edad. La institución educativa Fontidueño Jaime Arango Rojas cuenta con 3 undécimos que en total suman aproximadamente 110 estudiantes. De esta población, participaron 27 estudiantes (9 por cada undécimo). Dado que todos los grupos por grado son homogéneos, en el sentido de edad, sexo, cantidad, acceso a internet, uso de computador y/o celular; podemos afirmar que la muestra ofrece información suficiente para la recolección y el análisis de los datos

### 7.3. Fuentes de información primaria y secundaria

Las fuentes de información primaria hacen referencia a los principales elementos de la investigación, es decir, a la población; mientras las fuentes secundarias están constituidas por los expertos teóricos estudiados. Las fuentes primarias de información fueron los estudiantes de undécimo grado en el área de filosofía. La fuente primaria ofrece la información sin alteraciones, interpretaciones, ni explicaciones de terceros: es la obra del autor en “carne y hueso”. Por esta razón, como información primaria tenemos a los estudiantes que conforman la muestra, dado que son ellos quienes sirven de fuente para la investigación, al tiempo que para ellos se debe la investigación.

Como fuente de información secundaria están los expertos reseñados en el marco referencial. Así, desde Rodríguez rojo, quien se enmarca en la pedagogía y la didáctica crítica, pasando por Kant, con su proyecto de una comprensión del ser humano tanto en términos cognoscitivos como morales; Alheit y Dausien, quienes plantean con rigor la investigación en narrativas biográficas, y Giroux, quien advierte que los sistemas educativos son aparatos ideológicos, cuyo objetivo es la dominación colectiva e individual bajo la introyección de formas de falsa consciencia. Estos autores, en conjunto, permitieron comprender el fenómeno educativo en un diálogo con el conectivismo, lo cual, asociado a las fuentes primarias, permitió fundamentar la relación entre la

naturaleza de las experiencias en un aula física y en un AVA, en términos los factores que favorecen la autonomía moral en el aprendizaje.

#### 7.4. Técnicas e Instrumentos

Como el enfoque de la investigación es cualitativo, con una metodología acción-participación, se utilizaron las siguientes técnicas: encuesta (abierta), taller evocativo y entrevista. Los tres instrumentos, en conjunto, permitieron “medir” el papel real de un AVA en el desarrollo de la autonomía; la palabra medir está entre comillas porque resulta insuficiente cualquier herramienta que se proclame como óptima para medir un ethos que, en su esencia, hace crítica constante de toda forma de conocer, hacer y sentir que estandarice.

Los instrumentos de recolección de información que vienen a continuación se deben entender bajo una mirada más amplia, a saber, la observación en el aula de clases. Como bien señala Hernández et al. (2014, p. 398), el principal instrumento de recolección de datos en una investigación cualitativa es el propio investigador. Por esta razón, la observación intencionada y estructurada por parte del profesor-investigador, permitió identificar, en la vida del aula, aquellas condiciones materiales y psicológicas que no permiten un aprendizaje tendiente al desarrollo de la autonomía o que, por el contrario, la incentivan.

El primer objetivo específico es: “identificar la naturaleza de las experiencias de los estudiantes de undécimo grado, que tienen lugar en el aula física de clase, en el área de filosofía.”. Como instrumento de recolección de información para este objetivo, se realizó una encuesta con preguntas abiertas, ver anexo C. Las categorías apriorísticas que emergieron fueron: (1) limitación de la espacialidad, (2) limitación de la temporalidad, (3) magistralidad del docente, (4) negatividad del ambiente de aprendizaje y (5) positividad de la socialización.

El segundo objetivo específico consistió en “reconocer la naturaleza de las experiencias de los estudiantes de undécimo grado, que tienen lugar mediante la implementación de un ambiente virtual de aprendizaje, en el área de filosofía”. Como instrumento de recolección de información para este objetivo se propuso un taller de evocación, ver anexo D. Las categorías apriorísticas correspondientes fueron: (1) carencia del encuentro físico, (2) laxitud en la normatividad, (3) flexibilidad del tiempo y el espacio, (4) aprendizaje mediante TIC y (5) desarrollo de la autonomía.

Finalmente, el objetivo específico número tres es: “examinar la incidencia real de un AVA en el desarrollo de la autonomía moral del estudiante”. Como instrumento de recolección de información para este objetivo, se aplicó una entrevista semiestructurada, ver anexo E. Las categorías apriorísticas correspondientes fueron: (1) desarrollo de la autonomía, (2) educación mixta y (3) socialización negativa.

## 8. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El proceso metodológico seguido en la presente investigación se construyó en tres momentos, a saber: (1) el diseño de la investigación, (2) la focalización, la recolección de la información, el registro y la sistematización, y (3) el análisis y la presentación de los resultados.

El primer paso, en el análisis de los resultados, consistió en revisar la información sistematizada mediante la encuesta, el taller de evocación y la entrevista realizadas, con el propósito de generar categorías de análisis, a partir de las cuales, se pudiera iniciar el proceso de triangulación.

Las categorías de análisis posibilitaron reunir la información obtenida luego de la aplicación de los instrumentos de investigación, a saber: la encuesta para el objetivo uno, el taller de evocación para el objetivo dos y, finalmente, la entrevista para el objetivo tres.

En el desarrollo de la investigación se informó a los estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa Fontidueño Jaime Arango Rojas del municipio de Bello, sobre los propósitos del estudio. En esta fase se consolidó la muestra objeto de análisis, la cual se conformó con 27 unidades –9 estudiantes por cada undécimo-. Como señala Hernández et al. (2014) en la investigación cualitativa el tamaño de la muestra no es determinante, puesto que con ella no se busca una generalización de los resultados. Sin embargo, en un estudio de “teoría fundamentada, entrevistas o personas bajo observación, se recomienda una muestra de 20 a 30 personas” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 385).

La selección de la muestra obedeció a su pertinencia para comprender el ambiente y el problema de investigación. Las unidades de la muestra comparten rasgos y/o características con

la población, por lo cual es posible, mediante aquella, resaltar situaciones, procesos o episodios de un grupo social (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 386).

Mediante una encuesta con preguntas abiertas se recolectó información para el objetivo específico uno. La encuesta se conformó con 11 preguntas, las cuales que se aplicaron, de forma presencial y virtual, a las 27 unidades de la muestra. Dado el volumen de las preguntas y el número de la muestra, se seleccionaron aleatoriamente 3 de las preguntas con sus respectivas respuestas, para efectos del análisis e interpretación de los datos. La información se codificó y categorizó mediante el software Atlas TI (séptima edición). Se establecieron cinco categorías apriorísticas que permitieran generar la triangulación de los análisis: (1) limitación de la espacialidad, (2) limitación de la temporalidad, (3) magistralidad del docente, (4) negatividad del ambiente de aprendizaje y (5) positividad de la socialización.

A partir del taller de evocación se recolectó información para el objetivo específico dos. El taller de evocación contó con 9 preguntas y la información se obtuvo mediante respuestas escritas de los participantes, así como a partir de las TIC. La información se codificó y categorizó mediante el software Atlas TI (séptima edición). De las 9 preguntas se seleccionaron aleatoriamente 2 de ellas, para efectos del análisis e interpretación de los datos. Las categorías que se obtuvieron de forma apriorística fueron las siguientes: (1) carencia del encuentro físico, (2) laxitud en la normatividad, (3) flexibilidad del tiempo y el espacio, (4) aprendizaje mediante TIC y (5) desarrollo de la autonomía.

Finalmente, se analizó, mediante una entrevista semiestructurada, la información correspondiente al tercer objetivo específico. La entrevista semiestructurada se construyó con 9 preguntas, y tuvo lugar tanto presencial como virtualmente; se transcribieron una por una las respuestas y, posteriormente, se codificó y categorizó mediante Atlas TI. De las 9 preguntas se



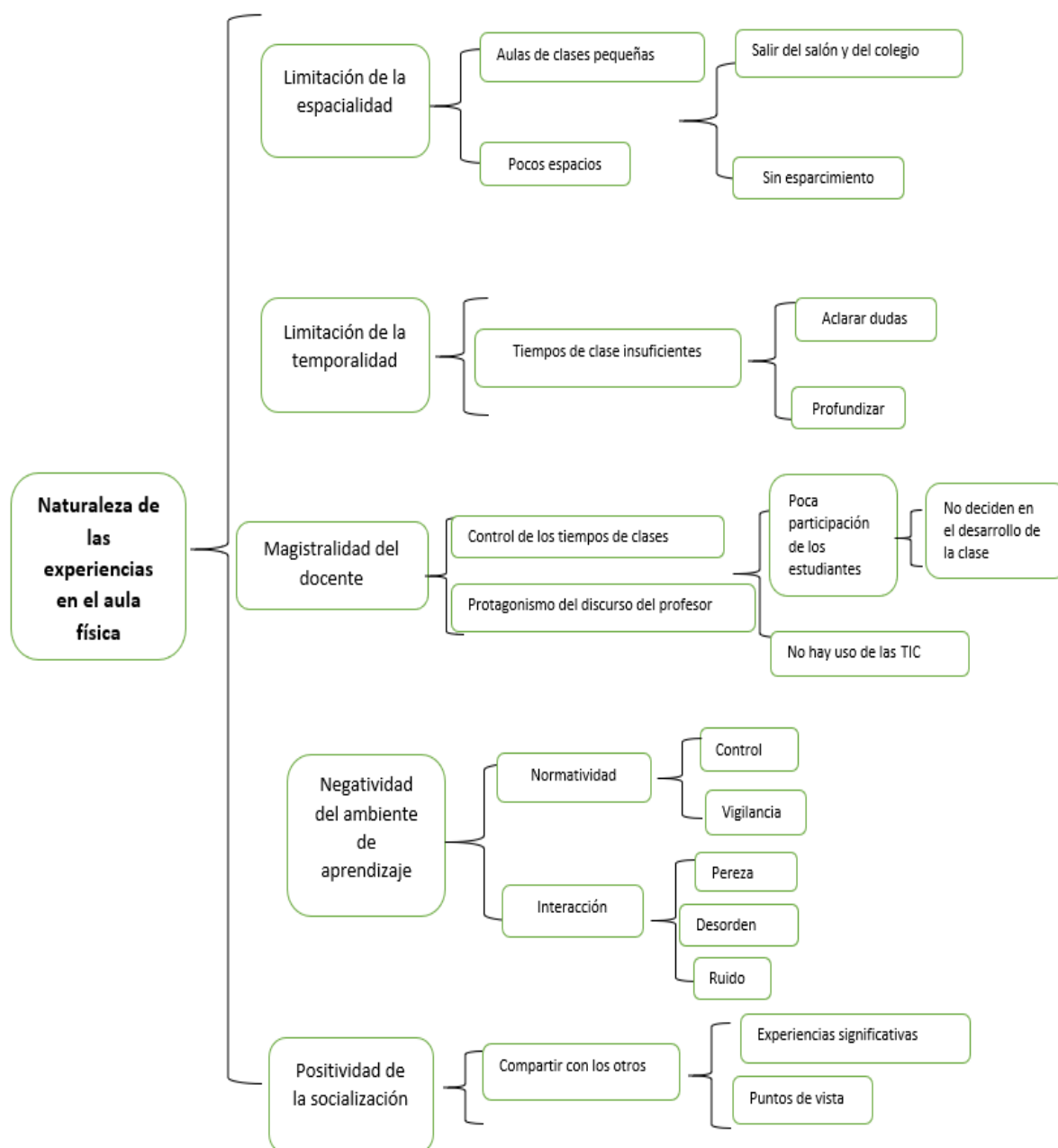
seleccionaron aleatoriamente 2 de ellas, para efectos del análisis e interpretación de los datos.

Para el análisis se propusieron cuatro categorías apriorísticas, a saber: (1) desarrollo de la autonomía, (2) educación mixta y (3) socialización negativa.

Para el análisis de los resultados se tuvieron presentes los objetivos específicos, discriminados según los instrumentos de recolección de información y las categorías asociadas, como quedó indicado en el apartado de técnicas e instrumentos. Según el diccionario de la Lengua Española, la palabra categoría se puede definir como “cada una de las clases o divisiones establecidas al clasificar algo” (2014, p. 1612). Dicha clasificación obedece a unos criterios particulares, en este caso, las categorías obtenidas se basan en las ideas centrales de los objetivos específicos como medios para alcanzar el objetivo general y responder, así, a la pregunta de investigación. Las categorías se construyeron de forma a priori, es de decir, analíticamente y no como producto del trabajo de campo en términos de la experimentación.

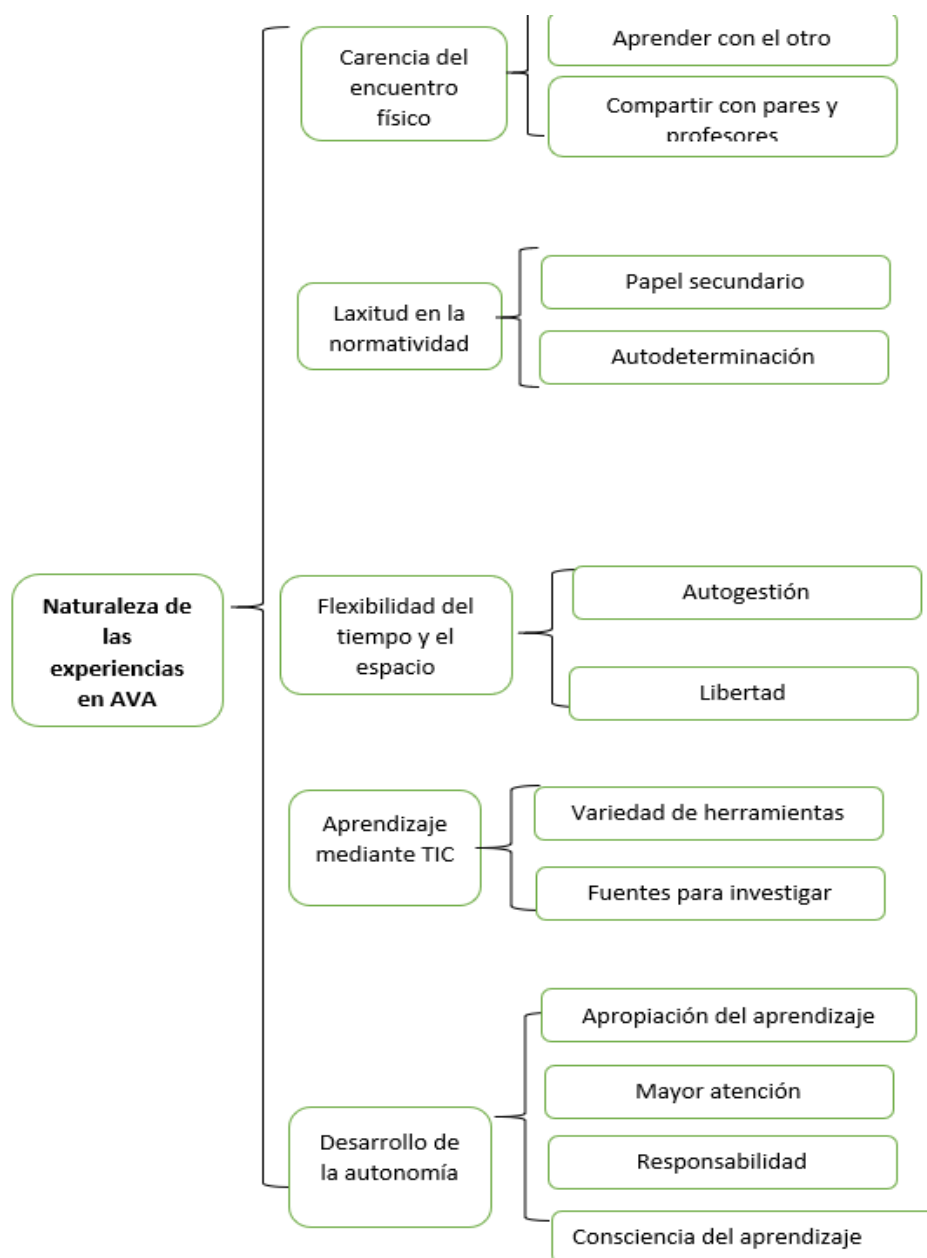
A continuación, se presentan cada uno de los objetivos específicos con sus categorías correspondientes. El análisis de los resultados se construyó a partir de una lectura de la información desde las categorías apriorísticas. Así mismo, de la organización, agrupación y clasificación de los datos obtenidos, se construyó el sistema categorial presente, que constituye la base de la interpretación de los resultados.

Figura N° 1. Esquema categorial para el objetivo específico 1.



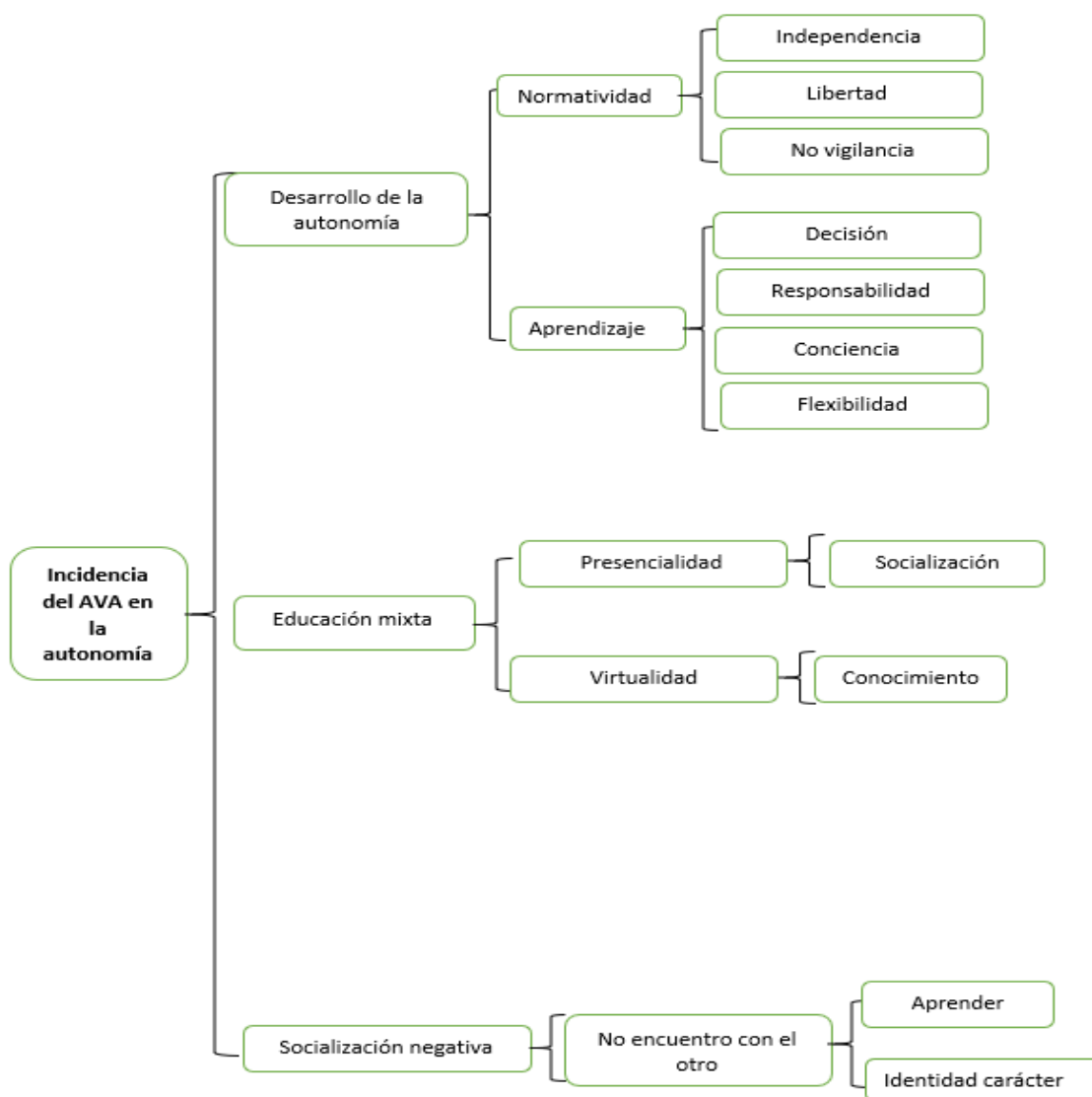
Nota. En esta figura se representan la categoría central y las subcategorías del objetivo específico

Figura N°2. Esquema categorial para el objetivo específico 2.



Nota. En esta figura se representan la categoría central y las subcategorías del objetivo específico 2.

Figura N°3. Esquema categorial para el objetivo específico 3.



Nota. En esta figura se representan la categoría central y las subcategorías del objetivo específico 3.

### 8.1. NATURALEZA DE LAS EXPERIENCIAS EN EL AULA FÍSICA

Según el diccionario de la Lengua Española, la naturaleza se puede definir como la “virtud, calidad o propiedad de las cosas” (2014, p. 5071). Así, se trata de identificar las propiedades distintivas de las experiencias de los estudiantes de grado undécimo, que tienen lugar en el aula física de clase en el área de filosofía. El concepto experiencias, según el diccionario de la Lengua Española, remite al “conocimiento de la vida adquirido por las circunstancias o situaciones vividas” (2014, p. 3341); hay un énfasis, pues, en las vivencias que, en este caso, tienen lugar en el aula física de clases.

Guzmán y Saucedo (2015), caracterizan las experiencias-vivencias, por su naturaleza cambiante, sin embargo, hay dos elementos que permanecen, a saber: el sujeto de las experiencias y el tiempo-espacio en el que estas se construyen, transforman y modifican. En este sentido, el objetivo específico uno consistió en la descripción de las experiencias que tienen los estudiantes (sujeto) en el aula física de clase (tiempo-espacio). Con dicha descripción se buscó extraer los principios que desde la perspectiva de los estudiantes determinan la vida en el aula. En lo que sigue se explicitan los elementos constitutivos de las experiencias en el aula física a partir de los testimonios de los estudiantes (muestra) en relación con la teoría. Lo novedoso en la investigación, a partir del primer objetivo específico, consistió en la exploración de las experiencias que tienen lugar en el aula física, desde la óptica de la autonomía, es decir, ¿qué relación se puede establecer entre las vivencias en el aula física y la autonomía?

La categoría central del objetivo uno es la “naturaleza de las experiencias en el aula física” y los subtítulos en que esta se desarrolla corresponden a cinco subcategorías: limitación de la espacialidad, limitación de la temporalidad, magistralidad del docente, y positividad de la socialización y negatividad del ambiente de aprendizaje.

### 8.1.1. *La naturaleza espacial de las experiencias en el aula física*

La “naturaleza espacial” refiere a las características explicativas que adquieren las experiencias en el aula física desde el punto de vista de la construcción y vivencia espacial. En la institución Educativa, contexto de esta investigación, la espacialidad en el aula de clases se restringe al lugar de estudio, es decir, el puesto-silla. Ello porque la dimensión de los salones en relación con los 40 estudiantes que los habitan no permite que las vivencias sean “significativas (comprendida, aceptada, negociada interiormente) para la persona” (Guzmán y Saucedo, 2015, p. 1029).

La limitación de los espacios tanto a nivel macro (todo el colegio) como micro (el aula de clase) no promueven la construcción de experiencias significativas, en tanto la naturaleza cambiante de las experiencias no encuentran un correlato en espacios diversos y grandes que generen movilización tanto del cuerpo como del pensamiento, ya sea en momentos de clase o de esparcimiento. Al decir de los participantes: “los espacios del colegio son muy pequeños”, “la espacialidad no permite que nos sintamos libres”, “para aprender necesitamos sentirnos cómodos, y eso no es posible en salones y zonas de esparcimiento tan limitadas”. En este sentido, la limitación de la espacialidad afecta los procesos de aprendizaje, puesto que la experiencia de estrechez condiciona los cuerpos y las mentes que aprenden.

Así mismo, no son habituales las salidas a otros espacios más allá del colegio, puesto que los trámites legales y de control institucional generan más perjuicios que beneficios. Al respecto, tomemos los siguientes testimonios: “sería bueno tener clase por fuera del salón y del colegio para aprender más de la realidad”; “un aprendizaje verdadero debe llevarnos a experimentar otros espacios, no solo el salón, donde uno se agota por la poca movilidad”; “y qué tal si saliéramos más del colegio?”. En esta dirección Dubet (citado en Guzmán y Saucedo, 2015, p. 1027) concibe que la subjetividad del estudiante se construye al enfrentarse a contextos, donde las diferencias

culturales y sociales desgarran la comprensión e interpretación del mundo y de los seres humanos naturalizada por el estudiante. Alterar la estructura mental y cultural del estudiante es un movimiento necesario para la emergencia de las experiencias significativas que se cristalizan en un pensamiento propio, es decir, en la búsqueda de la autonomía.

### *8.1.2. La naturaleza temporal de las experiencias en el aula física*

La “naturaleza temporal” refiere a las características explicativas que adquieren las experiencias en el aula física desde el punto de vista de las posibilidades, regulaciones y gestiones del tiempo de clase en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Los tiempos de clase son administrados, en el contexto de esta investigación, por el docente en una suerte de modelo tecnocrático que responde a criterios eficientistas, como si las cadenas de producción de la fábrica adoptaran un ropaje educativo, sostenido por un sistema social monolítico donde se privilegia la instrucción como garantía de la fuerza de trabajo. En este sentido se tiende a valorar más la cantidad de la información transmitida que la apropiación de contenidos significativos en términos de la didáctica y la metódica, como se evidencia en la voz de los estudiantes: “yo no hablaría solo de filosofía sino de todas las materias porque los tiempos son controlados por el profesor o por el colegio, nosotros solo nos acomodamos”; “muchas veces se pasa de un tema a otro, sin el suficiente tiempo para entender”.

La temporalidad, entonces, se puede leer a la luz de los determinantes de la práctica educativa, es decir: el cumplimiento y desarrollo de un plan de estudios y un PEI como respuesta al qué enseñar, cómo enseñar y para qué enseñar. Estos condicionamientos implican que los tiempos de clase son asumidos por los estudiantes en términos rígidos y acumulativos, pues deben evidenciar la adquisición de los objetivos de aprendizaje. Así, los tiempos de un proceso formativo

atravesado por la reflexión crítica continua se ven impedidos por la promoción de cualificaciones reproductivas según políticas públicas en materia educativa (López, 2002, p. 261-334).

Esta caracterización de la experiencia temporal en términos coercitivos, en el aula física de clase, se transforma significativamente en los ambientes virtuales de aprendizaje, de la mano de la flexibilidad. Así, esta investigación permitió leer los procesos de aprendizaje en función de la temporalidad y, como esta, es crucial en la descripción, comprensión y apropiación no solo de los objetos disciplinares, sino también de la formación moral y del aprendizaje que construye el estudiante.

La desconexión entre el entorno escolar (el aula física) y la vida cotidiana en las redes sociales y, en general, en los escenarios virtuales, se expresa en la experiencia temporal: en aquel como experiencia dirigida, monolítica y, por lo tanto, como aprendizaje enajenado; mientras en esta - como se verá- como experiencia flexible y no determinada, en la cual la primera persona ejerce protagonismo de su propio aprendizaje.

### *8.1.3. La magistralidad del docente como administradora de las experiencias en el aula física*

La magistralidad se circunscribe en un enfoque tradicional de la práctica pedagógica y hace referencia al protagonismo del docente en el desarrollo de la clase. Tal protagonismo se manifiesta en la discursividad (oral, la mayoría de las veces) imperante y en la posesión del saber-poder por parte del docente, frente al cual, el estudiante se encuentra en la ignorancia y en la confusión, a la espera de que aquel ilumine su pensar-actuar. Esta omnipotencia del profesor como poseedor de la verdad encarna el panóptico benthamiano, ejerciendo control en todos los rincones de la experiencia del educando, quien, en términos de Yovinho (2012), tiene un nivel ínfimo de participación, cuya consecuencia inmediata es una apropiación anodina del



conocimiento teórico-práctico; consecuencia que se extiende a largo plazo, pues en la vida escolar los estudiantes construyen experiencias socio-afectivas y cognitivas, que se cristalizan en la “experiencia personal y emocional que determina el futuro escolar y construye identidad” (Prieto y Cárdenas, 2008, p. 249).

“El profesor habla y nosotros escuchamos”; “es necesario dinamizar las clases para que el profesor no sea siempre quien habla, eso aburre”; “participamos cuando toca exponer o algo así, pero en general no se participa mucho en la clase”. Estos testimonios que se traen a colación, dan cuenta de una experiencia negativa de aprendizaje a través del imperio de la magistralidad. De acuerdo a Escobar y Buitrago (2017), la magistralidad es asumida de forma negativa, en tanto la generación net construye su vitalidad en interacciones constantes, lo cual se refleja en redes sociales como WhatsApp, Facebook, Instagram, Tik Tok y en consolas de video juegos como Playstation 5 y Xbox One; es decir, las TIC son fundamentales en el vínculo que se teje con la cultura. Por lo tanto, la motivación del estudiante en un escenario magistral desaparece en virtud de las prácticas curriculares, sustentadas en un currículo que solo se ocupa de la secuenciación de contenidos y metas a alcanzar. Las ideas y las creencias sobre el ser humano y el mundo que guían el PEI, no se actualizan en términos de las TIC.

Sin embargo, la magistralidad, *per se*, no es negativa, pues siguiendo a Yovinho (2012), los estudios pedagógicos demuestran que para la descripción y comprensión de ciertos objetos del saber es fundamental la explicación oral, sin embargo, el uso continuado y totalizante de esta relación enseñanza-aprendizaje cultiva la pasividad, determinando experiencias no significativas del saber conocer y el saber hacer. Lo cual tiene como correlato un proceso formativo no estructurado para el cultivo de la autonomía.

#### 8.1.4. *El interaccionismo social como pilar de las experiencias en el aula física*

Los procesos de socialización que acontecen en el aula física de clases son fundamentales para el desarrollo humano. El ingreso, comprensión y apropiación cultural local-global, supone procesos de formación continua, sustentados en la interacción social como movimiento dialéctico entre la realidad propia y compartida.

Según Arias, Gómez y Ríos (2008) Vygotsky fundamenta el desarrollo humano en la interacción social. Es en el medio social donde aparecen los signos e instrumentos de comunicación, los cuales se convierten en guías para la organización psíquica interior, cuyo correlato es la emergencia del lenguaje privado, paso necesario, para el pensamiento verbal.

La vida en el aula tiene como núcleo los procesos de socialización: “considero que lo más importante es compartir con mis compañeros”; “yo voy al colegio para estar con mis amigos”; “sin relacionarnos es muy difícil que entendamos un tema o sea interesante”. Estos testimonios de los participantes, dan cuenta de que la interacción social es el fundamento de los procesos formativos, cuyo movimiento permanente se da desde el nivel real de desarrollo hasta el nivel potencial de desarrollo humano; movimiento mediado por la zona de desarrollo próximo, donde el ser humano se hace con los otros y lo otro (cultura), en una búsqueda incesante de la autonomía. Vigotsky, pues, permite entender las funciones psíquicas superiores en términos de una relación continua entre evolución (biología) y revoluciones humanas (orden social) (p. 23-35).

En este sentido, Guzmán y Saucedo (2015) sostienen que los estudiantes constituyen su identidad y personalidad a partir de sus experiencias cognitivas, morales y estéticas compartidas. Así, la socialización que tiene lugar en las instituciones educativas es decisiva en el desarrollo

humano, a través del espacio-tiempo compartido y configurado en pensamientos, sentimientos y formas de actuar. Por lo tanto, en la socialización se pone en marcha el proceso de subjetivación del estudiante, momento necesario para el desarrollo de la autonomía moral y la consecuente apropiación del aprendizaje.

#### *8.1.5. Negatividad del ambiente de aprendizaje donde acontecen las experiencias*

La negatividad del ambiente de aprendizaje alude a los elementos que afectan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Todo cuerpo social que comparta el espacio-tiempo y unos objetivos, debe tener a la base unos mínimos comunes que posibiliten, preserven y garanticen la igualdad de libertades y derechos individuales. Cuando estos mínimos comunes no permiten el progreso del aprendizaje, el aula de clase se experimenta de forma alienante.

De acuerdo a Paulín (2015) el estudiante en un aula de clase debe enfrentar situaciones de ruido, desorden y conflicto, dada la cantidad de individuos diversos que conviven allí durante seis horas diarias. En este sentido, la negatividad se expresa en términos de la ausencia de una voluntad colectiva, es decir, cuando cada integrante del cuerpo escolar habita el aula de clases desde su *ego*: egoísmo y ambición. El docente, tiene como función, entonces, construir o restablecer la unidad mediante la participación de todos los estudiantes en las decisiones que tienen que ver con los asuntos fundamentales de una comunidad de aprendizaje. Sin embargo, en tanto sea el docente el artífice de la unidad y no el cuerpo escolar mismo, la sensación de negatividad se conservará (p. 1105-1130). Esta negatividad se expresa porque, al decir de los participantes, “mi experiencia no es tan significativa porque en la clase y en el colegio son más importantes las normas, la disciplina y el comportamiento”; o cuando “los demás compañeros no permiten que la clase avance por sus comportamientos negativos”.

Así mismo, cuando la normatividad en el aula de clase o, en general, en la institución educativa se constituye en términos de un dispositivo de poder, saber y discurso que regula, dirige e induce la conducta y las acciones legítimas de los educandos; entonces los ambientes de aprendizaje son experimentados de forma negativa, pues, al decir de Guzmán y Saucedo (2005), quien es objeto de vigilancia y control continuo, se percibe como un sujeto instrumentalizado, antes que como un fin en sí mismo, cuyos modo de ser, pensar y actuar tienen valor y significado. En consecuencia, la autonomía no es principio y ni horizonte formativo.

## 8.2. NATURALEZA DE LAS EXPERIENCIAS EN EL AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAJE (AVA)

Lo dicho en el apartado “naturaleza de las experiencias en el aula de clase física”, vale aquí como aclaración conceptual respecto al uso de naturaleza y experiencias.

La construcción de las experiencias en los AVA está atravesada por las TIC, la cultura global-local digital y los mundos imaginarios. (Guzmán y Saucedo, 2015, p.1031). Indagar por las experiencias en los AVA, supone describir las formas como los estudiantes interactúan con el objeto de estudio, el profesor y los compañeros, en comparación con los ambientes físicos de aprendizaje. En este sentido, las transformaciones acaecidas en términos de la socialización, la normatividad, la construcción y vivencia de lo espacio-temporal y del uso continuado de las TIC, así como del rol que encarna el estudiante, más cercano a la autonomía que a la heteronomía, prefigura la particularidad de los mundos virtuales en materia educativa y se convierte en la apuesta novedosa de esta investigación.

La mirada está puesta en la significatividad de estas experiencias, es decir, en la constitución de sentido auténtico que permita comprender y actuar tanto en los mundos virtuales como en la realidad socio-cultural. Para lo cual es necesario la referencia al lenguaje y a los procesos

semióticos, desde la óptica de los estudiantes, como el cauce y la orientación del actuar consciente de sí y de los otros (Guzmán y Saucedo, 2015, p.1029).

La categoría central del objetivo dos es “naturaleza de las experiencias en el AVA” y los subtítulos en que esta se desarrolla corresponden a cinco subcategorías: carencia del encuentro físico, laxitud en la normatividad, flexibilidad del tiempo y del espacio, aprendizaje mediante TIC y desarrollo de la autonomía.

### *8.2.1. La experiencia de la socialización en los AVA*

De acuerdo con Bassetto (2014), las necesidades humanas fundamentales son finitas, pocas y clasificables. Las necesidades humanas fundamentales son las mismas en todas las culturas y en todos los períodos históricos. Lo que cambia, a través del tiempo y de las culturas, son las formas o medios utilizados para la satisfacción de dichas necesidades (p.12).

Una de las necesidades humanas fundamentales es la socialización en términos de la interacción y el contacto físico: un abrazo, hablar, mirar a los ojos y sentir la presencia del otro, así como compartir conceptos y opiniones; describe dicha necesidad. Para Knapp, (1992 citado en Ortiz et al.,2000) el significado del contacto físico es muy variado, sin embargo, en general aparece vinculado al tacto, presente en la mayoría de las relaciones humanas. Dentro de la comunicación, el contacto físico (socialización) está aunado al desarrollo emocional-afectivo y sus significaciones, en psicología, son variadas (p. 116).

En los AVA, por su naturaleza remota, la socialización en términos del contacto físico no es posible. Aquí radica una de las transformaciones más significativas del paso de un ambiente presencial a un ambiente virtual de clase. Tal transformación se lee como negativa, por los estudiantes, esto es: “sin contacto con el otro la explicación de clase es difícil”; “sin interacción

real no hay autonomía”. Estos testimonios afirman la positividad de las experiencias de socialización que tienen lugar en los ambientes físicos de aprendizaje.

El interaccionismo lógico-conceptual que caracteriza los AVA necesita, fundamentalmente, del interaccionismo social. El proceso educativo es un proceso de interacción social, en tanto fundamento del desarrollo humano. En el marco social aparecen los signos e instrumentos, que inicialmente tenían una función de supervivencia a través de la comunicación, y posteriormente se convierten en la posibilidad de una organización psíquica interior, condición esta de la emergencia del lenguaje privado y el pensamiento verbal (Arias, Gómez y Ríos, 2008). Si bien en los AVA está presente la socialización, el énfasis aquí consiste en el contacto físico, en el encuentro sin mediaciones digitales con el otro, como eje del aprendizaje; no en vano, la evolución biológica entra en función del aprendizaje cuando el sujeto interactúa con el medio (los otros y lo otro).

### 8.2.2. *La experiencia de la norma en el AVA*

Los testimonios de los participantes coinciden en una experiencia menos abrumadora de la normatividad en los AVA, a diferencia de los ambientes presenciales de aprendizaje. Apelan, así, a lo “secundario de las normas en las clases virtuales” y a la transformación que esto supone en términos de “podemos concentrarnos más en aprender porque la norma no es lo principal” y “en clases virtuales somos más responsables porque no hay alguien pendiente todo el tiempo de uno, como en el colegio normal (presencial)<sup>2</sup>”.

La norma hace parte de la cultura escolar, y esta se puede entender como: “un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y

---

<sup>2</sup> El paréntesis es nuestro.

de pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas” (Viñao, 2008, p.48). La implementación del AVA genera modificaciones en la cultura escolar, en tanto la regulación que ejercía la norma en términos de control de las mayorías y construcción de identidad institucional, ahora la asume cada uno de los estudiantes. Es decir, en los AVA aparece la autoregulación: “soy más consciente de mi aprendizaje” porque, como se lee en otro testimonio, “soy yo quien responde por mí, no el profesor, ni mis compañeros, ni ninguna norma externa”.

La praxis cotidiana del colegio con sus tiempos, sanciones, prohibiciones (de celulares, estar de pie, hablar a destiempo, etc), ha generado una subjetividad que se deconstruye en los AVA, en tanto el estudiante se percató que frente a su pantalla él es lo que hace de sí. Por lo tanto, cuando el proceso formativo recoge la estructura diferencial de una época, la sociedad red, la experiencia del aprendizaje se da desde la óptica de la apropiación: la crítica, el diálogo y la creación, pertenecen a un plano del pensar, el ser y el hacer no segmentado ya por una normatividad que los estudiantes han introyectado en forma de falsa conciencia, sino por una subjetividad libre que se da sus propias normas. La palabra autonomía viene, precisamente, del latín *autonomía*, y esta a su vez del griego *αὐτονομία* (autonomía), formada por *αὐτός* (autós), que significa ‘mismo’, y *νόμος* (nómos), ‘ley’ o ‘norma’: darse a sí mismo la propia norma.

### 8.2.3. *La experiencia flexible del tiempo y del espacio en el AVA*

Sin lugar a dudas, una de las propiedades características de los AVA está en la liquidez del tiempo y del espacio. Si en el aula física de clase estos son compartidos y administrados a nivel institucional, en la virtualidad el espacio escolar es etéreo: se habita una plataforma mientras el espacio real permanece en la órbita de lo privado. Un espacio, pues, que se administra de forma

individual y, por lo tanto, queda al margen de la gestión institucional. Así mismo, el tiempo compartido se reduce a la existencia en encuentros sincrónicos, sin embargo, es el estudiante quien posee el control del mismo, pues en lo asincrónico es donde acontece propiamente el proceso educativo. Esta modificación de un tiempo-espacio tangible y controlable en el aula física hacia un tiempo-espacio autónomo, es lo que se denomina “flexibilidad”, es decir, la no sujeción estricta y la variación según circunstancias y necesidades humanas. Al respecto, en el siguiente testimonio se lee: “beneficio sería la flexibilidad que puedes tener para poder hacer varias cosas al mismo tiempo y puedes manejar tu espacio, ir de aquí para allá sin restricciones, puedes estar en tu casa, en la de tu abuelo, en la biblioteca, etc.”.

Ortega y Moreno (2016) sostienen que la educación debe ser flexible en tiempo, espacio y metodologías, pues ello facilita el acceso (poblaciones alejadas de la urbe, intercambios culturales, etc.) a esta y, al mismo tiempo, posibilita el cultivo del autoaprendizaje como fin del proceso educativo: la autonomía. La flexibilidad didáctica como un conjunto de reflexiones y metódicas que se materializan en el proceso de enseñanza–aprendizaje, se convierte también, en un ejercicio de autogestión que involucra interacciones sincrónicas, asincrónicas, de recursos-contenidos ofrecidos por el docente y/o propuestos por el estudiante (p. 47).

Así, pues, dado que los AVA se definen como ambientes de formación en un entorno web con disponibilidad 7X24 (7 días a la semana y 24 horas al día), las barreras temporales y espaciales no existen: tanto el docente como los estudiantes pueden estar en diferentes espacios geográficos con los husos horarios correspondientes y, sin embargo, puede llevar a cabo procesos educativos, en virtud de las TIC y su comunicación sincrónica y asincrónica.



#### 8.2.4. *La experiencia de aprendizaje en los AVA en función de las TIC*

La condición de posibilidad de los AVA son las TIC. En el contexto de esta investigación las aulas físicas de clase no están dotadas de tecnologías de la información y la comunicación, así como de internet. En este sentido, la estructuración de las clases desde las TIC fue, en palabras de los estudiantes, favorable en tanto recurría a herramientas interactivas, innovadoras y creativas para mejorar los procesos de pensamiento superior y la toma de decisiones.

La educación virtual tiene características que la diferencian en gran medida de la educación presencial, a saber: se presupone, en aquella, un mayor grado de autonomía e independencia en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, el cual se orienta a niveles de pensamiento crítico, creativo y dialógico. En palabras de Sierra (2012) “el aprendizaje autónomo es una tendencia generalizada según la cual, en la actualidad, los estudiantes deben aprender no solamente los contenidos de una asignatura, sino también el aprendizaje mismo” (p. 9).

“A medida que las TIC abordan la educación, los nuevos escenarios de los sistemas educativos, es decir, los espacios virtuales (comunidad virtual del conocimiento), plantean los cambios necesarios para un proceso de formación integral” (Sierra, 2012, p. 6). Dicha integralidad está asociada a ambientes de aprendizaje estructurados desde las potencialidades que ofrecen las TIC en términos de la evolución de la comunicación y el conocimiento global. Las TIC como fundamento de los procesos educativos es una necesidad enmarcada en los desarrollos históricos de la humanidad; sin ellas, los sistemas educativos están condenados al anacronismo y a la ausencia de experiencias significativas.

Por lo tanto, la experiencia de aprendizaje en los AVA en función de las TIC se fundamenta en el conectivismo, en el cual se asume el aprendizaje en relación con las subjetividades

contemporáneas, es decir, subjetividades cuyo contenido e identidad existencial emerge de los mundos virtuales. En este sentido, esta investigación permite traer a la superficie la contradicción en la que se mueven los estudiantes hoy, esto es: las determinaciones hegemónicas de la escuela tradicional y las esferas del conectivismo, en las que el estudiante se reconoce como uno en la virtualidad.

#### 8.2.5. *El aprendizaje en los AVA como una experiencia de la autonomía*

El influjo kantiano, a partir de su proyecto de filosofía moral, sobre la autonomía se ha convertido en *telos* para los proyectos de formación humana -a lo largo de la vida-, en la medida en que buscan el desarrollo de una voluntad fundada en la fortaleza de una racionalidad crítica que piensa por sí misma, en el horizonte del cuidado, la preservación y la garantía de la dignidad. Los enfoques pedagógicos, didácticos y curriculares orientados hacia la autonomía no encuentran un correlato en un sistema educativo que, a pesar de la discursividad formalizada, se dinamiza en modelos tradicionales.

En este sentido, los AVA subvierten las relaciones de poder/saber que encarna el profesor y las diferentes instancias de autoridad institucional. No se piensa y actúa bajo el paradigma de un estudiante reducido a un receptor pasivo que habita las cavernas, en busca de un docente que lo guiará hacia la luz. En los AVA la didáctica y la metódica gozan de fuentes diversas, cuyos sentidos circundan el mundo de los estudiantes. Se trata, en consecuencia, de aprender a aprender como el clima de las interacciones horizontales estudiante-estudiante profesor-estudiante, en tanto constituidos, sin jerarquías de unos sobre otros, de saberes y vivencias que se juegan en el acto educativo.

Para Sierra (2012) los estudiantes, al identificar las necesidades individuales de aprendizaje, establecen objetivos igualmente individuales de aprendizaje. Este carácter individual es el soporte de la relación entre aprendizaje virtual y aprendizaje autónomo, en tanto el estudiante se ve obligado a autoevaluar continuamente la adquisición de habilidades, competencias y actitudes (p. 10). En otras palabras, “con la autonomía se hace referencia al momento en el que el estudiante toma consciencia de que su proceso de formación académica lo debe asumir él solo con orientación, claro está” (Sierra, 2012, p 36). Estas palabras de Sierra están en sintonía con la voz de los estudiantes: “mi experiencia en las clases virtuales de filosofía es que se puede interactuar mejor, o sea, nos escuchamos más y damos mejores argumentos porque somos más responsables de nuestro aprendizaje”; “La mezcla de lo virtual y filosofía nos lleva a tomar las riendas de nuestra educación”.

El aprendizaje en los AVA se convierte, pues, en una experiencia autónoma caracterizada por la responsabilidad respecto al cuándo, cómo y cuánto aprender, lo cual supone la apropiación como horizonte de la relación teoría-práctica (Ferroni, Velásquez y Chavarro, 2005, citado en Sierra, 2012). Solo una relación con el conocimiento en términos de la apropiación y la consciencia de sí mismo, permite que el aprender a aprender se sostenga a lo largo de la vida.

De ahí que la experiencia de la autonomía en los AVA sea, al mismo tiempo, una experiencia del pensamiento crítico, es decir: evaluar, intuir, debatir, sustentar, opinar, decidir y discutir, entre otras. De esta manera, se privilegia el aprendizaje autónomo y la autoformación.

### 8.3. INCIDENCIA DEL AVA EN LA AUTONOMÍA

La relación AVA y autonomía ha estado presente en los apartados anteriores, no obstante, aparece como un objetivo independiente vinculado a un instrumento de recolección específico porque es el foco de la investigación. Así, recordemos la pregunta de investigación: ¿qué

incidencia tiene la implementación de un ambiente virtual de aprendizaje, en el área de filosofía, en el desarrollo de la autonomía moral del estudiante, a partir de sus experiencias de aprendizaje?

La enseñanza virtual de la filosofía se dio mediante la implementación de un AVA (Edmodo). Un espacio adecuado según una unidad didáctica llamada “el problema del conocimiento en la filosofía moderna”; unidad que se desarrolló durante el primer periodo académico tanto en las aulas presenciales como en el ambiente virtual. Se eligió Edmodo por la familiaridad que representaba para los estudiantes.

En este apartado, se consolidan los anteriores para dar cuenta del tipo de relación que se teje entre AVA y autonomía, tanto desde la perspectiva de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes como desde el horizonte teórico de la investigación.

La categoría central del objetivo tres es “incidencia del AVA en la autonomía” y los subtítulos en que esta se desarrolla corresponden a tres subcategorías: desarrollo de la autonomía, educación mixta y socialización negativa.

### *8.3.1. La incidencia del AVA en el desarrollo de la autonomía*

La “incidencia del AVA” refiere a la experiencia del aprendizaje en la virtualidad, es decir, a la forma en que los estudiantes proyectaron su mundo académico y socio-cultural, a partir del desarrollo de habilidades teóricas y prácticas vinculados a los AVA.

Los AVA, en la experiencia de los estudiantes, son una vía necesaria en los procesos de formación, puesto que en los mundos virtuales se mueve lo laboral, lo académico y, en general, los proyectos de vida. Un proceso monolítico de educación presencial, en este caso, no habría generado cuestionamientos sobre la validez o no, de ciertas prácticas que median el acto educativo.

Aunado a al AVA, la categoría autonomía fue crucial en el desarrollo del trabajo. A ella estuvo abocada la investigación. La autonomía, como concepto, tiene una historia filosófica muy amplia. Immanuel Kant (2015), sin embargo, ofrece una concepción sólida, desde su proyecto de antropología filosófica. La autonomía se entiende como la capacidad del individuo de tomar decisiones por sí mismo. Estas decisiones son el resultado de mandatos que, gestionados por la razón, permiten gobernar el comportamiento. La autonomía se convierte así, como lo expresa Rivera Sanín (2020), en un valor central de las sociedades liberales y, en ellas, se debe garantizar su ejercicio.

En términos generales, los estudiantes encuentran más ventajas que desventajas asociadas a los AVA, esto es: “estudiar en otros espacios diferentes al aula de clases presencial, mayor uso de las TIC, independencia, otras formas de estimular el aprendizaje, no hay normas pueriles, mayores facilidades para entender, mayor control por parte de los profesores, mejor organización del tiempo”; la negatividad de los AVA, sin embargo, se da cuando se toma la socialización como el núcleo de la formación y, dado que a juicio de los estudiantes, en los procesos virtuales, se socializa menos, entonces se condiciona esta modalidad educativa, mediante la pereza, el aburrimiento y, desde allí, se derivaron dificultades para entender el saber específico.

Ahora bien, teniendo presente lo que se entiende por autonomía y enunciadas las ventajas de los AVA, la incidencia de estos en el desarrollo de aquella tiene como núcleo un proceso educativo más depurado. No se debe olvidar que las unidades de análisis son estudiantes del grado undécimo. Así, la depuración consistió en la vivencia de un proceso educativo virtual pragmático, en otras palabras, es un proceso mediado por el saber, donde las relaciones pedagógicas son claras y directas. Se dejaron a un lado, por lo tanto, aspectos disciplinarios, foco de la educación presencial, a saber: interrupciones constantes, espacios rígidos, control y

vigilancia de los cuerpos, tiempos muertos por las dinámicas de una institución educativa. Los mecanismos de normalización conductual ceden su lugar al individuo responsable de sí y de los otros.

### 8.3.2. *El desarrollo de la autonomía supone ambientes de aprendizaje mixtos*

En los testimonios de los participantes, en torno a la relación AVA y autonomía, surgió una defensa de los ambientes de aprendizaje mixtos. Ello está asociado a que la experiencia de aprendizaje, exclusivamente en un AVA, invisibiliza las condiciones socio-afectivas de los estudiantes; condiciones que hacen parte del entramado complejo de profesor, saber específico, estudiante, contexto, idea de formación y estrategias de enseñanza y evaluación. Así, se corre el riesgo de silenciar la esfera social y emocional de los participantes, reduciéndolos a un ente cognoscitivo.

La defensa de un ambiente de aprendizaje mixto se convierte una guía para orientar de forma efectiva y real los procesos formativos de los estudiantes. En este sentido, la categoría “educación mixta” unificó tres preocupaciones generalizadas de los estudiantes, a saber: la socialización (física) que se pierde en los AVA, los ritmos de aprendizaje que quedan condicionados por las dinámicas propias de la vida en el aula (ruido, límites temporales, desorden, pérdidas injustificadas de clases, procesos normativos, etc.) y las limitaciones espaciales y temporales en que habitan los estudiantes. En palabras de los estudiantes: “haber tenido la experiencia de ambas formas de educación me permitirá tomar una mejor decisión acerca de mí”; “hace falta la educación presencial por el ambiente social, el compartir persona a persona y no por una pantalla, pero de manera virtual ha sido distinto y nos ha ayudado a mejorar nuestras capacidades”

Así, los resultados del objetivo específico tres permitieron comprender, desde la perspectiva del estudiante, que no debe existir una relación de exclusión entre clases presenciales y virtuales. El ambiente de aprendizaje ideal es uno donde coexistan dos propiedades: (1) lo que Siemens y Downes (2014) llaman conectivismo, es decir, mundos digitales donde el conocimiento es un rompecabezas con infinitas piezas de información; experimentado sin tiempos lineales, no condicionado por espacios particulares y, por lo tanto, donde el estudiante, inserto en comunidades de indagación, debe ser quien arma su propio rompecabezas, según la guía de su contexto histórico, los fines de la educación expresados por la pedagogía, la didáctica y el currículo, y el saber sabio en el que se mueve. Guía que el mismo estudiante moviliza y actualiza. Y (2) el encuentro con el otro sin mediaciones tecnológicas y sin restricciones que coarten la libre espontaneidad: subjetividades que se encuentran y se reconocen en los límites de su vulnerabilidad para construir sentidos.

Los estudiantes solicitan en términos generales un medio de aprendizaje que se sirva de una metodología presencial y virtual. En consecuencia, la autonomía como la capacidad del individuo de tomar decisiones por sí mismo, mediadas por la libertad y la racionalidad, no es la causa directa de un proceso educativo enteramente virtual, pero tampoco, de un proceso enteramente presencial. La autonomía es la suma de ambas formas de concretizar el acto educativo.

### *8.3.3. El desarrollo de la autonomía, en los AVA, no se puede dar al margen de la socialización*

Si bien los participantes asocian su experiencia en el ambiente físico de aprendizaje a “factores que no están bajo nuestro dominio, pero influyen en el aprendizaje”, tales como: “el exceso de normas, tener que avanzar temáticamente con el otro, el control del tiempo, los espacios restringidos”; no obstante, destacan significativamente la interacción en el aula de clase tanto

entre estudiantes como con profesores. En este sentido, el estudiante necesita del otro (profesor, compañeros) como condición del desarrollo de las propias habilidades; un otro, en el caso el profesor, que pone en movimiento el aprendizaje; un otro, que, en el caso del estudiante, le permite configurar su ser social y la personalidad, “la cual es el resultado de la interacción con otros seres humanos” (Petit, 1987, p. 126).

La clase de filosofía invita y cultiva la razón discursiva dialogal: mundo de la vida y acción comunicativa. Los estudiantes, no solo el profesor y los textos de filosofía, abren el mundo en su dimensión objetiva cultural, moral social y estética subjetiva (Hoyos, 1999). De ahí que el AVA se experimente negativamente en términos de la socialización, esto es: el extrañamiento de una acción comunicativa encarnada, que se expresa en lo cognitivo-instrumental, pero también en lo moral-práctico y en lo estético-expresivo.

Los apartados anteriores denominados “naturaleza de las experiencias en el aula física, naturaleza de las experiencias en el ambiente virtual de aprendizaje (ava) e incidencia del ava en la autonomía” ofrecieron las categorías que emergieron de los objetivos específicos y, por lo tanto, de la estructura fundamental del trabajo de campo. A continuación, se vuelve, de forma resumida, sobre los principales resultados con el fin de generar vínculos con el marco teórico, es decir, la pedagogía crítica, la autonomía y el conectivismo, y dar respuesta a la pregunta de investigación.

## 8.4. HALLAZGOS

### *8.4.1. Educación virtual y educación presencial: una relación de complementariedad*

La función de los objetivos específicos I y II consistió en generar evidencias que permitieran comprender la naturaleza de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes de undécimo grado en el área de filosofía. Dichos procesos tuvieron lugar tanto en un ambiente presencial de



aprendizaje como en un ambiente virtual de aprendizaje. Por esta razón, las categorías analíticas que emergieron fueron: (1) limitación de la espacialidad, (2) limitación de la temporalidad, (3) magistralidad del docente, (4) negatividad del ambiente de aprendizaje y (5) positividad de la socialización, para el objetivo específico I; y (1) carencia del encuentro físico, (2) laxitud en la normatividad, (3) flexibilidad del tiempo y del espacio, (4) aprendizaje mediante TIC y (5) desarrollo de la autonomía, para el objetivo específico II.

La vida en el ambiente presencial de aprendizaje, o aula física de clase, es experimentada por los estudiantes como un conjunto de prácticas tanto ocultas como explícitas. Prácticas que se fundamentaron en la “cultura escolar”, es decir, un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de estos saberes y la incorporación de estos comportamientos (Julia, 1995). En esta perspectiva, la cultura escolar es la que “causa todo en todo”, es decir, la que determina las lógicas del conocimiento teórico-práctico que constituye el proceso de aprendizaje. La educación presencial, sustentada en la cultura escolar, es experimentada de forma negativa, en tres sentidos: el poderío de la magistralidad docente, la limitación de los espacios-tiempos donde se desarrolla el acto educativo y formativo, y la ausencia de las TIC como elemento estructural de la propuesta educativa. Sin embargo, hay un factor capital que consiste en la socialización. Los estudiantes equilibran la negatividad vivenciada en las aulas presenciales mediante el encuentro con el otro.

Ahora bien, la implementación de un ambiente virtual de aprendizaje generó un movimiento de autoconsciencia en términos de ver el proceso formativo como parte de los desarrollos históricos de la humanidad, en este caso, las nuevas tecnologías y su relación con la educación. En este movimiento, la construcción de conocimiento adquirió otra perspectiva para el estudiante: libre de las restricciones propias de la disciplina moral escolar; el conocimiento apareció como un

reflejo de la amplitud de los mundos virtuales y, en este sentido, el estudiante se percató de que su aprendizaje es lo que él hace de él.

El movimiento de la educación presencial y virtual no es, por lo tanto, un movimiento de exclusión, sino de complemento. Y es aquí donde está lo característico y novedoso de la presente investigación. De la virtualidad sobresalió el camino de la formación como un transitar hacia la autodeterminación racional, sin embargo, la condición para formarse supone el encuentro con el otro, la socialización que los estudiantes destacan de la presencialidad: reconocer (se) al otro es insoslayable para el desarrollo de la autonomía.

#### *8.4.2. Aportes para pensar la educación hoy*

El ambiente presencial de aprendizaje, según los resultados arrojados, abrió un camino del pensar asociado a un currículo que tenga presente el movimiento de renovación pedagógica. Con esta se gana el establecimiento de pautas de acción contextualizadas, donde haya espacio para un nivel de participación en las decisiones curriculares, para la construcción social del pensamiento y la adaptación de “las enseñanzas a las características sociales y culturales del lugar donde se sitúa el centro institucional y realizar (una selección cultural) más completa y diversificada” (Rodríguez, 1997, p.182). En este sentido, el centro de la construcción curricular, cuya manifestación directa es la cultura escolar, debe estar centrada en la vida del aula para lo cual es necesario tener presente “el producto de la historia y composición social, de cada momento histórico y cada circunstancia social, económica, política, etc.” (Beltrán, 1994, p. 9).

Esta perspectiva crítica del currículo que se desprende de la pedagogía crítica, núcleo del marco teórico, es un llamado de atención de los estudiantes de undécimo grado en el sentido de que las instituciones educativas deben estar a la altura de la realidad y, en consecuencia, lo que se denominó conectivismo debe estar presente en los procedimientos de selección del conocimiento,

de su transmisión y de su valoración, de tal modo que la formación contribuya a la comprensión crítica de la realidad.

Si las prácticas educativas tienen presente la sociedad red y, con ella, se modifica el entramado de control y disciplina moral, propio de la educación presencial, como se evidenció; entonces el aprendizaje se construiría desde la libertad biográfica, es decir, un aprendizaje vinculado a las posibilidades que ofrecen los mundos virtuales, y desde ellos, la constitución de una figura biográfica de experiencias auténticas y significativas.

Bajo la óptica de la experiencia cultural que posibilita la virtualidad, las prácticas educativas deben renunciar a la categoría de contenidos y ocuparse de la categoría aprendizaje. Los contenidos, claramente vinculados a la educación presencial, deben dar lugar a las formas en que las personas reelabora nuevas estructuras de experiencias culturales y cognoscitivas en su encuentro con las posibilidades que ofrecen los ambientes virtuales de aprendizaje.

#### *8.4.3. Autonomía Relacional o el elemento diferencial de la investigación*

La incidencia de la autonomía desde la implementación del AVA, contenido del objetivo específico III, en efecto funcionó como un tránsito del pensamiento vago, y por momentos anónimo que envuelve la vida en el aula física, al despertar del pensamiento propio. Este tránsito se evidenció a partir de las entrevistas realizadas y las categorías vinculadas a las mismas. Un estudiante que, a partir de su experiencia en un contexto virtual, puede ver retrospectivamente su proceso y analizarlo en términos de la efectividad para su vida; es un estudiante que discute críticamente su proceso formativo, es decir, un estudiante en el camino hacia la autonomía.

La autonomía, en perspectiva kantiana, es gobierno y cultivo de sí mismo. Los ambientes virtuales de aprendizaje son una condición material e ideológica que rige esta época y, en ese

sentido, deben estar presentes en la comprensión de la realidad, objeto del proceso educativo. Pero esta realidad, también supone la formación ética, es decir, el encuentro con los otros seres humanos. El individuo es una parte orgánica de la comunidad, en la cual amplía su comprensión sobre el mundo y forma el uso teórico-práctico de la razón. Se necesita, pues, de la apertura hacia el otro, lo otro, como despliegue de energías que muevan al individuo, a la humanidad, hacia una racionalidad y libertad cada vez mayores.

En esta línea, la pregunta de investigación y el objetivo general tuvieron como función determinar si en realidad un ambiente virtual de aprendizaje incide en el desarrollo de la autonomía. Por autonomía se entiende la estructuración de la vida propia a partir de la autodeterminación, la cual supone tomar decisiones mediadas por la libertad y la racionalidad, con el fin de humanizar (se) y alcanzar así grados de plenitud constante. La autonomía, en este sentido, es una búsqueda constante, quizá un ideal humano. Por esta razón, tanto en el objetivo general como en la pregunta de investigación se usaron términos como “incidencia” y “desarrollo”, es decir, hay una consideración previa de que en el colegio no se alcanza un estadio final y definitivo de la autonomía.

Ahora bien, hay prácticas educativas que ponen en movimiento y otras que anulan de raíz el desarrollo de la autonomía. Las prácticas educativas que no promueven procesos formativos encaminados a la autonomía se denominó cultura escolar caracterizada por las experiencias espacial, temporal, de la masgistralidad y en el ambiente de aprendizaje; experiencias ligadas al aula física de clase. A partir de las cuales se extrajeron consecuencias en términos del currículo y la necesidad de vincular el conectivismo. Dado que en los ambientes presenciales de aprendizaje es donde con más fuerza se evidencia la negatividad de la cultura escolar monolítica, se puede

afirmar, que un escenario presencial anclado a formas de educación tradicional, por sí solo, no tiene como horizonte la autonomía y, por lo tanto, no la desarrolla.

Los ambientes virtuales de aprendizaje, en tanto se nutren de las TIC y exigen del aprendiz la apropiación de su proceso de aprendizaje, tienen una clara incidencia en el desarrollo de la autonomía. Por un lado, el mundo efectivo de construcción de significados mediante la flexibilidad del tiempo-espacio, la transformación de la normatividad y el apoyo de herramientas digitales, aparece como elemento estructural y, en esta construcción, el estudiante se hace responsable de sí. Sin embargo, los procesos de socialización, núcleo de la educación presencial, son condición de posibilidad para la autonomía. Pues la racionalidad, fuente de la toma de decisiones, se construye intersubjetivamente.

En este sentido, la presente investigación ofreció resultados en la perspectiva de una relación íntima entre la virtualización de una asignatura escolar, en este caso filosofía, y el desarrollo de la autonomía; pero, al mismo tiempo, trajo a la superficie el papel de la educación presencial en el desarrollo de la autonomía. No obstante, es una investigación abierta, pues la extensión del trabajo de campo realizado fue limitada para dar cuenta de los matices y la evolución de la autonomía como horizonte de sentido de un proyecto educativo mixto (virtual-presencial).

### 8.5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este orden de ideas, las conclusiones y recomendaciones que se desprenden presentan la autonomía como el rasgo distintivo de una auténtica formación, pues es la estructuración de la vida propia a partir de la autodeterminación producida en el medio social. Una persona autónoma toma decisiones mediadas por la libertad y la racionalidad. La libertad se refiere, en este contexto, a la ausencia de una coerción externa y a la posibilidad fáctica de actuar en el mundo

según el querer; la racionalidad, por su parte, señala la cualidad exclusiva de lo humano en el gobierno de sí, pero formada en el seno de la sociedad.

Una acción es autónoma si es voluntaria, es decir, no hay coacción externa, pero al mismo tiempo, hay intencionalidad. La inconsciencia o ignorancia del agente, en consecuencia, no permite calificar su acción como autónoma. Una persona que actúa autónomamente debe estar en condiciones de determinar el qué y el cómo de su querer, en el conjunto de una vida racional.

Así, pues, ante la pregunta de investigación: ¿qué incidencia tiene la implementación de un ambiente virtual de aprendizaje, en el área de filosofía, en el desarrollo de la autonomía moral del estudiante, a partir de sus experiencias de aprendizaje? Se desprendió que la implementación de un ambiente virtual de aprendizaje, en la asignatura filosofía, en el grado undécimo, sí tiene incidencia en los niveles de autoaprendizaje y autoformación, esto es, en el desarrollo de la autonomía.

Dicha incidencia se fundamenta en las experiencias de los estudiantes en torno a la normatividad, el tiempo-espacio flexible y el uso de las TIC, como se evidenció en los apartados “naturaleza de las experiencias en el ambiente virtual de aprendizaje (AVA)” e “incidencia del AVA en la autonomía”, en los cuales el estudiante apareció como el eje central de su proceso formativo, cuya consecuencia inmediata fue la conciencia moral orientada a la toma de decisiones críticas y responsables en el aprendizaje: “el profesor no aprende por mí”, “las normas del colegio no garantizan mi formación ética”, “las TIC potencian mi aprendizaje”, en otras palabras, en los AVA el estudiante se percibe como un fin en sí mismo.

Sin embargo, como la autonomía supone una visión integral del ser humano (pensar, actuar y sentir), la implementación *exclusiva* de un AVA no es suficiente, pues no hay una relación directa

o recíproca entre la virtualización de la asignatura y el desarrollo de la autonomía, en sus múltiples dimensiones, en el estudiante. ¿Qué significa esto?

Tanto en la educación presencial como en la educación virtual existen limitaciones que no permiten el desarrollo pleno de la autonomía<sup>3</sup>. Los resultados obtenidos, señalan que en la educación presencial y virtual hay una limitación estructural para el desarrollo pleno de la autonomía, si se ve al estudiante en una relación de otredad-inferioridad que no puede pensar, decidir y experimentar por sí mismo.

Esta limitación estructural se expresó, con más fuerza, a partir de la cultura escolar del ambiente presencial de aprendizaje, la cual sostiene una subjetividad alienada en términos de las experiencias espaciales y temporales, de la normatividad, de la magistralidad y de las dinámicas del aula de clase, como se expuso en el apartado “naturaleza de las experiencias en el aula física”. El elemento común de estas experiencias estuvo en que el estudiante no se reconoció como interlocutor válido, sujeto de saber y decisión, al no encontrar elementos significativos tanto en las condiciones materiales como en la construcción y concreción de la filosofía institucional.

Según los resultados, la autonomía no es un estado dado con variables simples, sino un horizonte de llegada complejo, del cual los estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa Fontidueño Jaime Arango Rojas están más próximos si se concibe su proyecto formativo no en la autosuficiencia -y mutua exclusión- del entorno presencial o virtual, sino en su movimiento dialéctico: “me gustaría conservar las clases virtuales pero también quiero estar en el colegio”, “la virtualidad me ayudó a darme cuenta que tenía habilidades que desconocía”, “en la virtualidad me siento más responsable, con más confianza y seguridad en mí”, “no me gusta que

---

<sup>3</sup> La plenitud, si cabe tal aseveración, es un proceso a lo largo de la vida.

no pueda interactuar cara a cara con mis compañeros, para mí eso era lo más importante de ir al colegio”, “el tiempo y el espacio en la educación virtual los gestiono yo”, “si soy más o menos autónomo es porque estudie virtualmente (me concentré en los conocimientos) pero también porque estudié presencialmente o sea desarrollé mis relaciones sociales”. Estas voces de los estudiantes-participantes de la investigación deben servir de insumo para la conceptualización y concreción del acto educativo que aspire a dotar de sentido real la vida del aula virtual y presencial. En consecuencia, la implementación exclusiva del AVA no es suficiente.

Un proceso formativo que tenga como fin el desarrollo del autoaprendizaje y la autoformación, según los hallazgos, debe orientarse a la “autonomía relacional” (Rivera, 2020), en la cual es necesario comprender la interdependencia de la presencialidad y la virtualidad, como condiciones del cultivo de las competencias crítica, dialógica y creativa, donde el sujeto piensa y actúa en el marco de la corresponsabilidad. Dichas competencias, como queda manifiesto, son propias de la enseñanza de la filosofía. La autonomía relacional aparece, pues, como el hallazgo característico y novedoso de esta investigación.

Bajo este panorama, el trabajo se debe concebir como un estudio parcial y abierto sobre la relación entre autonomía, educación presencial y educación virtual. Es necesario, como se puede constatar en los análisis, un proceso de campo mayor que vincule la educación básica y media de los estudiantes, al tiempo que la formación para padres y docentes en el horizonte de la autonomía, contextualizada en el conectivismo y movilizadora por la pedagogía crítica. Así, la autonomía se convertiría en un proyecto institucional coherente con las necesidades formativas de las nuevas generaciones. Esta vinculación entre estudiantes, padres y docentes supondría entonces la implementación de una metodología etnográfica y IAP, para explorar las



implicaciones epistemológicas y metodológicas, e identificar puntos de contacto, diferencias e implicaciones concretas.

## 9. REFERENCIAS BIBLOGRÁFICAS

- Alheit, Peter., & Dausien Bettina. (2007). En el curso de la vida. Ed. De Francesc J. Hernández, Valencia, Editorial Denes; crec.
- Ángel, J. B. (2000). La Investigación – Acción, un reto para el profesorado (2 ed., Vol. 1). Barcelona, Espala: Inde
- Bernal Torres, Cesar Augusto. (2010). Metodología de la investigación: administración, economía, humanidades y ciencias sociales. Colombia: Prentice-Hall/ Pearson Educación.
- Bolívar, Antonio (1999). Modelos de diseño curricular de corte crítico y postmoderno: descripción y balance. En: Escudero, Juan. Diseño, desarrollo e innovación del currículo. Madrid, Síntesis, pp. 145-162.
- Camacho, M. D. M. O., García, E. R., & Guerrero, J. T. (2000). Incidencias de la conducta táctil como elemento no verbal de la comunicación en el aula: estudio de casos en la formación inicial del maestro especialista en educación física. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, (38), 115-127.
- Domínguez Fernández, G., Martínez Jaén, A., & Ceballos García, M. J. (2017). Educar la virtualidad. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, (50), 187-199.
- Enríquez Fierro, Helena., & Zepeda González Maria Inés. (2003). Preparación de un proyecto de investigación. Ciencia y Enfermería IX (2): 23-28, 2003
- Escobar Gutiérrez, D. & Buitrago Villamizar, H. (2017, noviembre). Analice las características de la clase magistral y explique sus ventajas y desventajas. Recuperado de: <http://educdiver.blogspot.com/2012/05/analice-las-caracteristicas-de-la-clase.html>.

- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la autonomía y otros textos*. La Habana: Editorial Caminos.
- Galeano Londoño, José Ramiro (2005). *Enfoques y tendencias curriculares posibles para la educación virtual*. En: encuentro internacional de educación superior. Ciudad de México, México: UNAM
- Gallego, J. E. (2009). AVA (Ambientes Virtuales de Aprendizaje) e investigación como proceso formativo. *Itinerario Educativo: revista de la Facultad de Educación*, 23(54), 109-122.
- Giroux, Henry A (2008). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI Editores, pp. 21-151.
- \_\_\_\_\_ (1997). *Pedagogía y política de la esperanza*. Argentina: Amorrortu, pp. 173 – 210.
- Guerra, S., González, N., & García, R. (2010). Utilización de las TIC por el profesorado universitario como recurso didáctico. *Comunicar*, 18(35), 141-148.
- Guzmán Gómez, C., & Saucedo Ramos, C. L. (2015). *Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela ya los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes*. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20 (67), 1019-1054.
- Herrera, M. A. (2006). Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(5). Recuperado de:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo;jsessionid=FF6A616808F73EF834FB50A7A54F4DF9.dialnet01?codigo=1959493>

- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación. Mexico, D.F: Mcgraw-Hill Education
- Hoyos, Guillermo. (1999) Razón pura versus razón práctica: Un debate contemporáneo en la enseñanza de la filosofía. En: Cuadernos de Filosofía Latinoamericana (Santafé de Bogotá). No. 74-75, Ene – Jun. p. 149-198.
- Julia, D. (1995). La cultura escolar como objeto histórico. (Conferencia)
- Kant, Immanuel (2015). ¿Qué es la ilustración? Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Klafki, Wolfgang. Sobre la relación entre didáctica y metódica. Revista Educación y Pedagogía, Universidad de Antioquia, Medellín, N° 5. Traducido por Alicia de Mesa y Alvaro Pantoja (1991).
- Lagos Bejarano, J., & Ruíz Granados, Y. (2007). La autonomía en el aprendizaje y en la enseñanza de Lenguas Extranjeras: Una mirada desde el contexto de la educación superior. Matices en Lenguas Extranjeras, 0(1). Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/10506/11390>
- López, R., (2002). Análisis de los métodos didácticos en la enseñanza. N°. 32, págs. 261-334. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=638360>
- Martín, G., Badía, M., & Coll, B. (2013). Montessori y el desarrollo de la autonomía. Aula de infantil, (73), 11-14.
- Mejía J, Marco Raúl (1999). El currículo como selección cultural. En: Seminario-Taller “El educador líder de América” convocado por CELAM-CIEC-CLAR, realizado en Santa Fe de Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. Borrador del documento de orientaciones pedagógicas para la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía. Agosto 28 de 2009.

Ortega, S., & Moreno, M. (2013). La flexibilidad didáctica en entornos virtuales de aprendizaje. Universidad EAN. Facultad de Estudios en Ambientes Virtuales. *Revista Virtualmente*, 2(2), 5-23.

Paradisi, A. J. A. (2015). Autonomía del aprendiz: Nociones de estudiantes y profesores de la Universidad Nacional Abierta. *Educación en Contexto*, 1(2), 14-37.

Paredes Oviedo, D. M. (2017). El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de la filosofía. *Pedagogía Y Saberes*, (47), 31.47.

<https://doi.org/10.17227/01212494.47pys31.47>

Patiño Millán, Carlos. *Apuntes para una historia de la educación en Colombia* (2014). Cali, Escuela de Comunicación Social, Celyc, Universidad del Valle, 27 págs.

Paulín, Horacio Luis (2015). “Ganarse el respeto”. Un análisis de los conflictos de la sociabilidad juvenil en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1105-1130. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14042022005>

Rivera Sanín, María Lucía. (2020). Autonomía, relacionalidad e interdependencia. [Archivo de vídeo]. Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=iYG\\_6J5-ujQ](https://www.youtube.com/watch?v=iYG_6J5-ujQ)

Rodríguez Hernández, C., & Juanes Giraud, B. (2019). La interactividad en ambientes virtuales en el posgrado. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(1).

Rodríguez Rojo, Martín. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: Editorial la Muralla. pp. 49

- Sáenz Blanco, C. J. Estrategias de aprendizaje autónomo de lenguas en estudiantes de últimos niveles de Inglés y Francés de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana.
- Sierra, C. (2012). Educación virtual, aprendizaje autónomo y construcción de conocimiento: Libro de resultados de investigación. Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano.
- Tobón, Sergio., Pimienta, Julio. & García, Juan. (2010). Capítulo III: Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación. En: Secuencias Didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias. México: Pearson Educación.
- Varón, C. A. S. (2011). La educación virtual como favorecedora del aprendizaje autónomo. Panorama, 5(9).
- Vasco, C. E. (1990). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. pp. 1-10
- Viñao, A. (2008). La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación. Histórica da Educada. Pelotas: ASPHE, 12(25)
- Yepes Cuervo, J. F. (2006). Apuntes sobre comunicación digital. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 19.
- Yovinho, (2012, 5 de mayo) *Analice las características de la clase magistral y explique sus ventajas y desventajas*. Educación y diversidad. [Entrada en el blog]. Recuperado de <http://educdiver.blogspot.com/2012/05/analice-las-caracteristicas-de-la-clase.html>
- Wulf, Christoph. Perfeccionamiento e inmejorabilidad en la educación. En: Antropología de la educación. Barcelona, Idea Books, 2004, pp. 15 – 60.

¿Qué es el Conectivismo?: Teoría del Aprendizaje Para la Era Digital. (2014).

eduarea.wordpress.com. Recuperado de: <https://eduarea.wordpress.com/2014/03/19/que-es-el-conectivismo-teoria-del-aprendizaje-para-la-era-digital/>

## ANEXOS

Anexo A. Carta solicitando autorización para realizar la investigación en la Institución Educativa  
Fontidueño Jaime Arango Rojas, septiembre 2 de 2019

Licenciada

LINA MARÍA DURANGO MONTOYA

Rectora I. E. Fontidueño Jaime Arango Rojas

Municipio de Bello

ASUNTO: Autorización para realizar ejercicio de investigación sobre la incidencia de un AVA  
en el desarrollo de la autonomía moral de los estudiantes de grado undécimo de la I. E.

Fontidueño Jaime Arango Rojas

Respetada rectora:

Los estudiantes Juan Guillermo Duque Higueta, María Elisa Machado Sánchez y José Efraín  
Gómez, quienes cursan cuarto semestre de maestría en Educación Virtual en la Universidad  
Católica de Oriente en convenio con la Fundación Universitaria Católica del Norte; están  
proponiendo un ejercicio de investigación sobre la incidencia de un AVA en el desarrollo de la  
autonomía moral de los estudiantes de grado undécimo de la I. E. Fontidueño Jaime Arango  
Rojas.



Por lo tanto, solicitamos a usted respetuosamente nos permita desarrollar la investigación en la sede de bachillerato de su institución educativa y recoger información con los actores más representativos que intervienen en dicho proceso.

La información consta de un diagnóstico de caracterización de la población de undécimo grado presente en la sede de bachillerato de la institución, la aplicación de una encuesta (abierta), un taller de evocación y una entrevista, para diagnosticar los factores que influyen en el desarrollo de la autonomía a partir de las experiencias de los estudiantes tanto en un ambiente presencial como en un ambiente virtual de aprendizaje, la reflexión de los hallazgos encontrados y la identificación de factores que lleven a una educación con calidad.

Cabe resaltar que la investigación tiene fines académicos y los datos recolectados serán discrecionales para el ejercicio de la investigación y para posible publicación de sus resultados.

Atentamente,

---

Juan Guillermo Duque Higueta

---

María Elisa Machado Sánchez

---

José Efraín Gómez

Investigadores del proyecto.

## Anexo B. Consentimiento informado encuesta, taller de evocación y entrevista

Consentimiento informado para participar de la investigación la incidencia de un AVA en el desarrollo de la autonomía moral de los estudiantes de grado undécimo de la I. E. Fontidueño Jaime Arango Rojas del municipio de Bello – Antioquia realizada por los estudiantes Juan Guillermo Duque Higueta, María Elisa Machado Sánchez y José Efraín Gómez, quienes cursan cuarto semestre de maestría en Educación Virtual en la Universidad Católica de Oriente en convenio con la Fundación Universitaria Católica del Norte; esta investigación tiene como objetivo analizar si la implementación de un ambiente virtual de aprendizaje en el área de filosofía, y en undécimo grado, tiene incidencia en el desarrollo de la autonomía moral del estudiante, a partir de sus experiencias de aprendizaje.

El propósito de este consentimiento es que los participantes de esta investigación estén informados sobre lo que se pretende realizar, si accede a participar de este estudio se le pedirá espacios para realizar encuesta, taller evocativo y entrevista, lo que se realice durante estas sesiones se conservará, de modo que los investigadores puedan transcribir las ideas que los estudiantes han expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Las respuestas a la encuesta, el taller de evocación y la entrevista, serán codificadas y por lo tanto serán anónimas. Al finalizar la investigación, los resultados obtenidos serán compartidos de manera que los participantes conozcan los hallazgos y aporte que desde el estudio se lograron realizar y que pueden beneficiar a la institución.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación, si alguna de las preguntas durante la encuesta, el taller de evocación y la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacerlo saber a los investigadores o de no responderlas; es de aclarar que la participación en la investigación no repercutirá en lo académico ni en lo personal, ya que la información obtenida será confidencial y no será usada para ningún otro propósito más que lo relacionado con la investigación.

Para cualquier inquietud comunicarse con Juan Guillermo Duque al correo electrónico [juangui.duque@iefarango.edu.co](mailto:juangui.duque@iefarango.edu.co) O con José Gómez al correo electrónico [jose.gomez@iefarango.edu.co](mailto:jose.gomez@iefarango.edu.co) O con María Elisa Machado al correo electrónico [maelims@yahoo.es](mailto:maelims@yahoo.es)

Desde ya le agradecemos por su participación.

Acepto participar de la investigación y tengo claridad sobre mi compromiso respecto a este.

Estudiante

FIRMA \_\_\_\_\_

Bello, 2 de septiembre de 2019

## Anexo C. Encuesta estudiante de undécimo grado

Objetivo: identificar la naturaleza de las experiencias de los estudiantes de undécimo grado, que tienen lugar en el aula física de clase, en el área de filosofía.

Población: estudiante de undécimo grado

Investigadores: Juan Guillermo Duque Higueta, María Elisa Machado Sánchez y José Efraín Gómez

Como parte de nuestro trabajo de investigación para la Maestría en Educación Virtual de la Universidad Católica de Oriente en convenio con la Fundación Católica del Norte, estamos realizando esta encuesta con el fin de identificar aspectos característicos de sus experiencias en el aula física de clase y en el área de filosofía, con miras a pensar la autonomía en la formación.

La información brindada en esta encuesta es de carácter confidencial, solo será utilizada para los propósitos de la investigación. Agradecemos su colaboración:

### PREGUNTAS:

1. ¿Cómo es la estructura de la clase de filosofía?
2. ¿El aula de la clase de filosofía está adecuada con TIC (tecnologías de la información y la comunicación)?
3. ¿Qué piensa sobre los tiempos de la clase de filosofía en relación con un aprendizaje significativo?
4. ¿Qué papel juegan los espacios, tanto del aula de clase de filosofía como del colegio, en sus experiencias de aprendizajes?
5. ¿Cómo experimenta los aspectos disciplinarios o normativos que se viven en la institución educativa, en relación con el aprendizaje?

6. ¿Existe una participación real y efectiva de los estudiantes en la estructuración de la clase de filosofía y, en general, en las decisiones institucionales? Argumente.
7. ¿Piensa que la permanencia en el aula de clase garantiza una formación teórica y práctica consecuente con el mundo actual?
8. ¿Cómo se relaciona la construcción de las experiencias que tienen lugar en el aula de la clase de filosofía con sus necesidades intelectuales, morales y estéticas?
9. ¿Cómo evalúa, para su aprendizaje, el discurso del profesor?
10. ¿Consideras que en el aula de clase (área de filosofía) se desarrolla la autonomía?

#### Anexo D. Taller estudiante de undécimo grado

Objetivo: reconocer la naturaleza de las experiencias de los estudiantes de undécimo grado, que tienen lugar mediante la implementación de un ambiente virtual de aprendizaje, en el área de filosofía.

Población: estudiante de undécimo grado

Investigadores: Juan Guillermo Duque Higueta, María Elisa Machado Sánchez y José Efraín Gómez

Como parte de nuestro trabajo de investigación para la Maestría en Educación Virtual de la Universidad Católica de Oriente en convenio con la Fundación Católica del Norte, estamos realizando este taller con el fin de identificar aspectos característicos de sus experiencias en el AVA (ambiente virtual de aprendizaje) y en el área de filosofía, con miras a pensar la autonomía en la formación.

La información brindada en este taller es de carácter confidencial, solo será utilizada para los propósitos de la investigación. Agradecemos su colaboración:

#### PREGUNTAS:

1. ¿Cree que es necesario estar en un aula de clase para formarse en las diferentes áreas del conocimiento?
2. ¿Cuál es el mayor obstáculo y/o beneficio en el aprendizaje que presenta la educación virtual en el área de filosofía?
3. ¿Cómo evalúa su proceso de socialización en el AVA en el área de filosofía? (AVA significa ambiente virtual de aprendizaje, por ejemplo, edmodo, classroom, etc).

4. ¿Sus intereses conceptuales tienen mayor acogida en una clase presencial o en una clase virtual (área de filosofía)?
5. La normatividad institucional es más laxa en un AVA. ¿Cómo experimentó este fenómeno?
6. ¿Aspectos como la responsabilidad, la autonomía y la libertad en el aprendizaje tienen mayor peso en la educación presencial o en la educación virtual?
7. ¿Cómo describe su experiencia formativa con la implementación de un AVA en el área de filosofía?
8. ¿Si pudieras elegir entre las clases presenciales y un ambiente virtual de aprendizaje, cuál elegirías? Justifique su respuesta.
9. ¿Consideras que en el aula de clase virtual (área de filosofía) se desarrolla la autonomía? Justifique su respuesta.

## Anexo E. Entrevista estudiante de undécimo grado

Objetivo: Examinar la incidencia real de un ambiente virtual de aprendizaje (AVA) en el desarrollo de la autonomía moral del estudiante de undécimo grado.

Población: estudiante de undécimo grado

Investigadores: Juan Guillermo Duque Higueta, María Elisa Machado Sánchez y José Efraín Gómez

Como parte de nuestro trabajo de investigación para la Maestría en Educación Virtual de la Universidad Católica de Oriente en convenio con la Fundación Católica del Norte, estamos realizando esta entrevista con el fin de examinar la incidencia de un ambiente virtual de aprendizaje (AVA) en el desarrollo de su autonomía moral como estudiante de undécimo grado.

La información brindada en este taller es de carácter confidencial, solo será utilizada para los propósitos de la investigación. Agradecemos su colaboración:

### PREGUNTAS:

- Luego de un proceso extenso, donde pudo vivenciar la educación dirigida en un aula de clases, con sus dinámicas propias, y un entorno virtual, ¿qué sensaciones le quedan?
- ¿Por qué si tenemos tantas posibilidades de dinamizar la educación, según la evolución histórico-cultural, seguimos anclados a las clases rígidas y presenciales?
- Hay un concepto utilizado en la filosofía griega, llamado virtud o excelencia humana. ¿Considera que la educación virtual que tuvo, le permitió descubrir lo mejor de sí mismo y al mismo tiempo le sirvió para cultivarlo?



- ¿Cuál consideras que debe ser el objetivo de la educación preescolar, básica primaria y básica secundaria, media y superior?
- ¿Luego de terminar el colegio siente que el proceso construido (por medio de la educación presencial y la educación virtual) le permitirá tomar mejores decisiones en el conjunto de su vida?
- Los procesos de formación deben orientarse a la autonomía. ¿Cuáles son los obstáculos o las virtudes que ofrece la educación presencial y/o virtual en el desarrollo de la autonomía?
- ¿Cómo evalúa el impacto de la virtualización del área de filosofía en el desarrollo de la autonomía?
- ¿Qué entiende por autonomía? ¿Se siente una persona más autónoma a partir de su proceso de formación en ambientes virtuales de aprendizaje?
- La asignatura de filosofía desarrolla tres competencias: (1) la competencia crítica, (2) la competencia dialógica y (3) la competencia creativa. ¿Cuál es la diferencia en la adquisición de estas competencias en la educación presencial y la educación virtual?