CAPÍTULO 9

"Educar en la igualdad y el respecto es educar contra la violencia".

– Benjamín Franklin

Capítulo 9

Ser docente en educación básica: Estrategias para potenciar la autonomía y aprendizaje en los niños

Gloria Georgita Anchundia Quijije [1]

Edith Mercedes Robles Vera [2]

Narcisa Maribel Cedeño Cevallos [3]

Gema Isabel Zambrano Álvarez [4]

Recibido: 17 Ene. 2024 | Aceptado: 18 Abr. 2025 | Publicado: 20 May. 2025

[1] Unidad Educativa José Luis Choez Chancay, Docente de Educación Básica, Manta, Ecuador.

georgita.anchundia@educacion.gob.ec https://orcid.org/0009-0007-0579-4611

[2] Unidad Educativa José Luis Choez Chancay, Docente de Educación Básica, Manta, Ecuador.

edith.robles@educacion.gob.ec https://orcid.org/0009-0009-3656-344X

[2] Unidad Educativa José Luis Choez Chancay, Docente de Educación Básica, Manta, Ecuador.

narcisam.cedeno@educacion.gob.ec https://orcid.org/0009-0001-4009-7121

[2] Unidad Educativa La Pila, Docente de Educación Básica, Montecristi, Ecuador.

gemai.zambrano@educacion.gob.ec https://orcid.org/0009-0000-3900-4971

Cómo citar: Anchundia Quijije, G. G., Robles Vera, E. M., Cedeño Cevallos, N. M., & Zambrano Álvarez, G. I. (2025). Ser docente en educación básica: Estrategias para potenciar la autonomía y aprendizaje en los niños. In (Ed.), & S. A. Moreira Cedeño, A. D. Jiménez Plaza, & E. Manzano, *Experiencias en el quehacer docente ecuatoriano: Relatos e investigaciones en contexto*. Editorial PLAGCIS. https://doi.org/10.69821/PLAGCIS.8.c42

RESUMEN

El presente capítulo profundiza en el desarrollo de la autonomía como competencia esencial en la educación básica, resaltando su carácter formativo, ético y social. La autonomía no se concibe como una habilidad innata ni como un simple acto de independencia, sino como una construcción progresiva que requiere condiciones pedagógicas específicas, mediación docente, y una cultura escolar que promueva la toma de decisiones responsables. Desde un enfoque socioconstructivista y apoyándose en autores como Piaget, Freire, Deci y Ryan, se analiza cómo la autonomía integra dimensiones cognitivas, emocionales y sociales que deben ser trabajadas intencionadamente desde las primeras etapas escolares.

El texto propone estrategias concretas, como el aprendizaje basado en proyectos, las estaciones de trabajo, las rutinas de pensamiento, los contratos de trabajo y la tutoría entre pares, que facilitan la autorregulación, la participación y el pensamiento crítico. Asimismo, se examinan obstáculos frecuentes para su implementación: estructuras escolares verticales, prácticas pedagógicas tradicionales, formación docente limitada y escasez de recursos. A pesar de estas barreras, las experiencias recogidas demuestran que es posible construir espacios de aprendizaje donde los estudiantes sean protagonistas, siempre que exista una acción docente coherente, reflexiva y comprometida.

Se concluye que fomentar la autonomía no implica renunciar a la guía del maestro, sino transformarla: pasar del control a la mediación, del mandato a la confianza. Solo así se puede formar sujetos críticos, capaces de aprender con sentido y de actuar con responsabilidad en contextos complejos.

Palabras clave: autonomía educativa; formación docente; aprendizaje activo; autorregulación; competencias escolares.

INTRODUCCIÓN

Cuando se habla de autonomía en el aula, en realidad se está hablando de libertad, pero no de cualquier tipo, se trata de una libertad que va de la mano con la responsabilidad, que no nace sola, sino que se construye en compañía, en comunidad. Es una libertad que permite a los niños tomar decisiones conscientes, pensar con criterio y actuar con coherencia. En un contexto educativo que muchas veces estandariza el aprendizaje, que lo dirige desde afuera, recuperar el valor formativo de la autonomía se vuelve una deuda pendiente (Alvarado, 2023). Un reto, sí, pero también una oportunidad que no se puede dejar pasar.

La autonomía no aparece de un día para otro, no es algo que simplemente se logra, más bien, es un proceso, uno que empieza desde los primeros años de vida y que necesita ciertas condiciones para crecer. Condiciones pedagógicas, humanas, no se logra a base de control ni de órdenes. Al contrario, nace del acompañamiento, de una guía respetuosa, del permitir que el error forme parte del proceso. Que el niño experimente se equivoque, vuelva a intentar, en este camino, el rol del docente cambia, y no solo transmite contenidos (Cedeño y Rodríguez, 2009). Es un mediador, un facilitador. Alguien que guía, pero sin apagar la voz del estudiante. Por tanto, en el subnivel de educación básica, fomentar la autonomía tiene implicaciones que van más allá del aula. Es en esta etapa donde se forman los hábitos, donde se empieza a definir quién soy, qué me gusta, qué me interesa. Es aquí donde se construyen las bases del pensamiento crítico. Por eso, las estrategias del docente no son solo técnicas, tienen un impacto en la persona. En lo académico, claro, pero también en lo social, en lo emocional. Lo decía Piaget (1972): “la autonomía no se impone, se construye desde la actividad del sujeto”. Y esa actividad necesita espacio, guía, confianza.

A pesar de esto, en muchas aulas aún se ve la autonomía como un problema. Como algo que desordena o como un privilegio reservado para unos pocos (Gonzalez, 2022). Sigue presente la idea de que el maestro debe controlar todo, que los estudiantes deben seguir instrucciones sin cuestionar, y que equivocarse es señal de que algo anda mal. Esta forma de entender la enseñanza limita mucho. Limita la creatividad, el pensamiento propio, las ganas de explorar. Y frustra ese impulso natural que tienen los niños de descubrir, de elegir y de aprender por sí mismos. Desde esta perspectiva, surgen varias preguntas inevitables. ¿Cómo formar estudiantes autónomos en escuelas que siguen funcionando bajo esquemas verticales? ¿Qué puede hacer el docente para fomentar la autonomía sin desviarse de los fines educativos? ¿Cómo lograr un balance entre dejar ser y mantener una estructura? No son interrogantes nuevas. Pero hoy, frente a los desafíos del siglo XXI, se hacen más urgentes. La educación necesita formar ciudadanos que piensen, que sientan empatía, que se regulen por sí mismos, que actúen con sentido.

La educación no puede seguir reducida a repetir datos ni a transmitir contenidos en serie, educar va más allá. Significa formar personas capaces de elegir, de entender lo que sienten, de colaborar con otros y de encontrar sentido en lo que hacen. Desde esta mirada, la autonomía no es un añadido, no es algo más en la lista, es la base de una condición sin la cual el aprendizaje pierde significado. Como lo afirma Freire (1996), "enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando". Enseñar, entonces, también implica confiar.

En Ecuador, el currículo de Educación General Básica reconoce la importancia de fomentar estudiantes reflexivos, autónomos, críticos. No es un planteamiento menor. El documento propone que los niños y niñas aprendan a tomar decisiones, que se responsabilicen, que participen activamente en su proceso educativo (MINEDUC, 2016). Sin embargo, entre lo que se escribe y lo que pasa en el aula

todavía hay una distancia. Una brecha, donde muchos docentes enfrentan obstáculos, de distinto tipo, que hacen difícil poner en práctica lo que el currículo propone. Entre esas barreras están la rigidez de los horarios escolares, la presión por avanzar con demasiados contenidos, la falta de materiales y la poca formación en metodologías activas (Arévalo y Pérez, 2023). También hay factores más profundos. A veces, las propias ideas del docente sobre cómo debe ser su rol o qué se espera del estudiante, limitan el cambio. Porque si un maestro nunca vivió una experiencia educativa basada en el respeto, en la participación real, en el diálogo, será complicado que logre construirla para otros. No porque no quiera, sino porque no sabe cómo se siente y cómo se hace.

Aun así, hay experiencias que demuestran lo contrario: que sí se puede; que se puede hacer pedagogía desde la autonomía. En diferentes escuelas del país, hay docentes que han apostado por transformar sus prácticas, que han creado estrategias para que los estudiantes participen más, decidan más, se regulen y piensen. Son experiencias valiosas, que aunque no estén sistematizadas en todos los casos, muestran que el cambio es posible, que cuando hay compromiso, formación y alguien que acompañe, el cambio deja de ser una idea para convertirse en una realidad. Un ejemplo concreto de cómo fomentar la autonomía es a través de los proyectos de aula. Cuando los estudiantes investigan por cuenta propia, organizan la información y presentan sus propios temas, se activa un tipo de aprendizaje más profundo. Y más autónomo también, este tipo de estrategias les permite tomar decisiones reales sobre qué y cómo aprender. Del mismo modo, trabajar con rincones de aprendizaje, estaciones temáticas, diarios de clase, tutorías entre pares o rutinas de pensamiento, ofrece oportunidades genuinas para que los niños organicen su tiempo, reflexionen sobre lo que hacen y decidan cómo hacerlo (Lopez y Martinez, 2021). Herramientas simples, pero con gran potencia pedagógica.

Otra forma clave de cultivar la autonomía es cambiar la forma en que se entiende el error. En muchas aulas, todavía se ve como fracaso, pero no debería ser así. En un ambiente donde se fomenta la autonomía, el error se resignifica. Se transforma en parte del proceso, en un paso necesario para aprender (Meza et al., 2018). No se castiga, se analiza, se enseña a revisar, a replantear ideas, a no rendirse. Esta actitud, cuando es constante, crea un espacio seguro un clima donde los estudiantes se sienten libres para intentar cosas nuevas. Donde arriesgarse no da miedo, porque se sabe que equivocarse también es aprender.

La gestión del tiempo y del espacio también es fundamental, en una clase donde el mobiliario, los materiales y los espacios están pensados para el trabajo en equipo, los estudiantes se mueven de otra manera. Toman decisiones. Son más libres, pero también más responsables (Pere y Gomez, 2023). No es el docente quien decide todo, se planifica en conjunto, se distribuye el trabajo y se acuerdan tiempos. En este tipo de aulas, inspiradas en enfoques como Montessori o Reggio Emilia, el niño ocupa un lugar central. No es receptor pasivo, es protagonista y sabe que puede elegir, que puede aportar y que tiene voz.

Tampoco se puede olvidar lo emocional: Si no hay afecto, si no hay respeto, no hay autonomía (Monetti y Sassi, 2020). El estudiante debe sentirse escuchado, tomado en cuenta, valorado, eso empieza con el lenguaje del docente. Con cómo se dirige a su grupo, con su tono, con su forma de escuchar, con lo que hace frente a una dificultad. Todo eso construye o bloquea la autonomía. Y no se trata de ser permisivo, sino de generar confianza. Una confianza que invita a participar, a probar, a expresarse sin miedo. Por todo esto, este capítulo busca poner en el centro el papel del docente en la formación de la autonomía. Porque no hay aprendizaje real si no hay participación, y no hay participación verdadera sin autonomía (Meza et al, 2018). No se trata de dar fórmulas, lo que se propone aquí es compartir ideas, principios,

experiencias que cada docente pueda adaptar. Según su contexto ara que el aprendizaje no solo sea significativo, sino también libre y propio.

En el fondo, cuando se habla de autonomía en la infancia, se está hablando de otra forma de entender la escuela. Una escuela que confía cree en sus estudiantes y que los ve como personas capaces, con ideas, con deseos y con voz (Monetti y Sassi, 2020). Es también hablar del maestro que no pierde autoridad por ceder poder. Al contrario, se fortalece cuando construye junto a los niños. Y, es pensar en una pedagogía que no impone lo que se debe hacer, sino que propone, que no se basa en la obediencia, sino en el compromiso; que no llena espacios vacíos, sino que abre caminos.

DESARROLLO

¿Qué entendemos por autonomía en el aula?

Hablar de autonomía en el aula va mucho más allá de dejar que los estudiantes decidan sobre cosas puntuales. La autonomía, en un sentido profundo dentro del ámbito educativo, implica que los niños lleguen a autorregular su propio aprendizaje, que aprendan a tomar decisiones con responsabilidad, a actuar por iniciativa propia y a entender que cada una de sus acciones tiene consecuencias. Es una competencia compleja (Perez y Gomez, 2023M Monettu y Sassi, 2021). No solo se trata de lo cognitivo, tiene que ver también con el desarrollo emocional y social. Y no es algo con lo que se nace, es una capacidad que se forma, que se cultiva. Que necesita del acompañamiento del docente, de las vivencias escolares.

Desde la psicología, Jean Piaget (1972) hace una distinción clave: habla de autonomía moral y autonomía intelectual. La primera tiene que ver con la capacidad de una persona para establecer sus propias normas, para actuar según criterios internos. La

segunda, con su habilidad para construir conocimiento de manera activa, reflexiva. En la escuela, ambas están conectadas. No se pueden separar, un estudiante verdaderamente autónomo no es solo quien hace las cosas por su cuenta, es también quien piensa en lo que hace, que se pregunta por qué lo hace así. Y, cómo puede mejorar (Cedeño y Rodriguez, 2019). Deci y Ryan (1985), desde su teoría de la autodeterminación, plantean que la autonomía es una necesidad psicológica básica. Al igual que la competencia o la vinculación afectiva. Para ellos, cuando una persona siente que actúa por elección propia y que lo que hace tiene sentido, su motivación interna crece. Y con eso, su compromiso también. Pero si el entorno es muy controlador, si todo está impuesto, esa motivación cae. Surgen la resistencia, la dependencia, en la escuela esto es clave. Los estudiantes aprenden mejor cuando sienten que son parte del proceso y no simples ejecutores de tareas ajenas.

Es importante no confundir autonomía con individualismo. No se busca formar personas que actúan por separado, sin considerar a los demás. La autonomía tiene que ver con decidir, planificar, pensar críticamente, autoevaluarse… pero en relación con otros. En una comunidad. Sanchez y Lopez (2022) lo expresan con claridad: la autonomía es una forma de libertad que implica responsabilidad. Una libertad que reconoce al otro, que se construye con otros. En el aula, eso se nota en cómo el estudiante colabora, dialoga, negocia, escucha, no se trata solo de lo que hace solo, sino de lo que puede construir con el grupo.

Desde la práctica, la autonomía aparece en muchas formas, tiene distintas caras. En lo cognitivo, es cuando el estudiante plantea preguntas, busca información, elige cómo abordar un problema, explica por qué elige una estrategia. En lo emocional, es cuando aprende a manejar la frustración, a pedir ayuda si hace falta, a celebrar los logros, propios y ajenos. En lo social, implica participar, respetar normas, contribuir a los acuerdos colectivos. Y en lo operativo, se traduce en saber organizar su tiempo,

sus materiales, sus tareas de forma eficiente (Rodríguez y Sánchez, 2023). Todo eso, al final, es parte de aprender a ser autónomo.

Estas dimensiones de la autonomía no aparecen todas juntas ni se desarrollan igual para todos., cada estudiante tiene su ritmo y avanza según su historia, su entorno y las oportunidades que ha tenido (Sánchez y López, 2022; Ramírez y Torres, 2022). Por eso, es fundamental que el docente se mantenga atento, que sepa leer esas señales de autonomía que empiezan a surgir, aunque sean pequeñas. Y que ofrezca apoyos, andamiajes, adecuados a cada momento. Apoyos que no impongan, pero que acompañen. Como plantean Torres y Martínez (2022), enseñar para la autonomía no es improvisar. Requiere una planificación con intención, una evaluación que comprenda y sobre todo, una actitud de respeto profundo hacia el proceso del otro, del que está aprendiendo.

En lo curricular, la autonomía aparece reconocida como una competencia clave, transversal. Algo necesario para formar personas íntegras. El currículo ecuatoriano de Educación General Básica (MINEDUC, 2016) afirma que uno de los objetivos esenciales del sistema educativo es formar estudiantes críticos, creativos y autónomos, pero muchas veces, eso se queda en el papel. No llega al aula y en la práctica, la enseñanza sigue muchas veces centrada en repetir, memorizar, obedecer. Y eso, inevitablemente, limita el desarrollo del pensamiento autónomo. Metodológicamente, promover la autonomía exige otro tipo de enseñanza, enseñar desde otro lugar. Hace falta que las propuestas estén pensadas en función del estudiante (Vargas y Yana, 2020). Que lo involucren, que lo pongan en situaciones reales, que lo inviten a decidir, a pensar, a resolver. Que lo reten, que le den sentido a lo que hace, la autonomía no se enseña solo con palabras, se enseña viviéndola. Por eso el aula tiene que ser un espacio donde los niños puedan elegir, probar cosas, cometer errores, crear y reflexionar. Aprender con propósito, con sentido.

Es clave también entender que la autonomía no es algo total o ausente. No se trata de tenerla o no tenerla, es un proceso, un camino. Hay distintos niveles de autonomía que pueden manifestarse en diferentes momentos o áreas. Un estudiante puede organizar muy bien su cuaderno y, al mismo tiempo, necesitar apoyo para presentar una exposición oral. Reconocer estos matices es fundamental, ayuda al docente a intervenir de forma justa y a no sobreproteger, pero tampoco abandonar: a encontrar el punto medio que potencia. Por tanto, entender la autonomía en el aula significa verla como una capacidad compleja. Como algo que se construye con otros, poco a poco, con intención. No es solo un ideal pedagógico, es una responsabilidad ética y también social. Porque un estudiante autónomo no solo aprende mejor, está mejor preparado para enfrentar la vida, para trazar su camino, convivir con otros y transformar su mundo. Y ahí, el docente cumple un rol que nadie puede reemplazar: no el que manda, sino el que guía.

¿Qué condiciones debe crear el docente para formar estudiantes autónomos?

Fomentar la autonomía dentro del aula no es algo que dependa únicamente de la voluntad del estudiante. No basta con querer, esta capacidad se construye en la interacción constante entre quien aprende y el entorno pedagógico que lo rodea. Y ahí, el rol del docente es crucial, pedir que los estudiantes sean responsables, que participen más, no alcanza si no se crean condiciones reales (Rodriguez, 2023; Monetti y Sassi, 2020). Condiciones concretas, estructuras y también símbolos que permitan que el estudiante asuma un papel activo, que se autorregule, que participe con sentido en lo que aprende. Este eje busca analizar precisamente esas condiciones. Porque la autonomía no aparece de la nada, se cultiva. Y lo hace en espacios diseñados con intención, por educadores atentos, sensibles y reflexivos.

Una de las primeras condiciones que el maestro debe asegurar es el clima de confianza. La autonomía no florece donde hay miedo. Requiere un ambiente emocional donde cada estudiante se sienta valorado, escuchado. Que pueda hablar, equivocarse, explorar, sin miedo a que lo juzguen o lo castiguen. Carl Rogers (1969) decía que el aprendizaje significativo solo se da cuando hay aceptación sin condiciones y seguridad emocional. Si un niño tiene miedo a equivocarse porque sabe que será ridiculizado, o si siente que sus aportes no son tomados en cuenta, es poco probable que tome riesgos cognitivos. La confianza, entonces, no es algo que se diga. Se construye con coherencia, empatía y una presencia constante y cercana del docente.

Además del clima, también importa y mucho, el lenguaje que se usa en clase. Las palabras del docente no son neutras. Pueden acompañar o frenar: cuando validan, cuando invitan a pensar, cuando reconocen el esfuerzo, tienen un efecto directo en cómo el estudiante se ve a sí mismo. En su autoestima y en su capacidad de autorregularse. Pero si lo que escucha son frases que lo corrigen sin explicaciones, o que suponen que él no puede sin ayuda, se genera dependencia, se frena la autonomía, nombrar, argumentar, decidir: todo empieza con el lenguaje (Tekman, 2021). Y el lenguaje del docente debe acompañar: no imponer.

La forma en que se organiza el tiempo y el espacio también marca la diferencia. Las aulas tradicionales, con sus filas, horarios rígidos y actividades iguales para todos, ofrecen pocas oportunidades para la elección. Para que cada uno trabaje a su ritmo. En cambio, cuando el aula tiene materiales accesibles, zonas de trabajo diferenciadas y tiempos más flexibles, se promueve la exploración, la iniciativa y la responsabilidad individual (García, 2015). Las experiencias pedagógicas de Montessori, Freinet o Reggio Emilia lo han mostrado con claridad: el entorno físico,

cuando está bien pensado, puede ser un "tercer maestro". Desde los objetos hasta la estética, todo puede invitar a la autonomía (Godos, 2015).

En esa misma línea, las actividades de aprendizaje no pueden ser cerradas ni rígidas. Deben ofrecer márgenes y espacios de decisión. Eso no significa eliminar los contenidos curriculares, sino presentarlos de otra manera: como problemas, retos, proyectos. Cosas que se puedan abordar de diferentes formas donde haya opciones. Si el estudiante puede elegir el tema, los recursos, la manera de presentar lo aprendido, se siente parte del proceso. Y eso lo motiva. Lo hace responsable. Porque cuando hay libertad, también hay compromiso (Deci & Ryan, 1985).

Considerar el error como parte del aprendizaje no es una opción, es una necesidad. Y, sin embargo, muchos estudiantes todavía lo temen. Porque en muchas escuelas se ha instaurado una cultura centrada en corregir, en castigar el error, en avergonzarlo (Monetti y Sassi, 2020). Pero si se piensa desde una pedagogía que busca desarrollar la autonomía, el error debería ser visto de otra forma. Como parte del proceso. Permitir que los estudiantes revisen lo que hicieron, que expliquen por qué cambiaron de opinión o cómo llegaron a otra respuesta, es enseñarles a pensar. A no solo responder. Cuando el docente valora ese proceso, el aula se convierte en un lugar donde el aprendizaje real puede darse. Este enfoque también exige que el docente no sea un controlador, sino un mediador. Alguien que sepa cuándo intervenir y cuándo apartarse. Cuando dejar que el estudiante camine solo, y cuándo hacerle una pregunta que le abra nuevas ideas. Dar una retroalimentación que lo impulse y no que lo frene.

El docente que actúa con autonomía enseña desde ella. Por eso su práctica debe estar marcada por la escucha, por la flexibilidad, por una planificación abierta. Y por una confianza constante en el potencial del otro. Freire (1996) lo expresa claramente: enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las condiciones para que ese

conocimiento se construya. En cuanto a la evaluación, también hace falta otro enfoque. Evaluar la autonomía no puede reducirse a mirar resultados finales. Es necesario mirar los procesos donde el estudiante se vuelve más autónomo cuando puede pensar sobre cómo aprende, reconocer sus avances, identificar sus propios retos (Rigo y Donolo, 2010). Para eso sirven herramientas como la autoevaluación, la coevaluación, los diarios de aprendizaje o rúbricas con criterios discutidos en grupo. Estas formas de evaluar no solo democratizan la clase, también colocan al estudiante como protagonista de su camino.

El acompañamiento docente, tanto en lo emocional como en lo pedagógico, necesita equilibrio. Libertad sin contención, no sirve. Estructura sin posibilidad de crecer, tampoco. La autonomía nace donde hay desafío, pero también confianza. Donde hay vínculo. El docente que entiende esta tensión, que no la evita, que la incorpora como parte de su trabajo diario, tiene más posibilidades de formar estudiantes que realmente aprendan a aprender. Por último, no hay que ver la autonomía como algo individualista. No es una competencia aislada. Es un proceso que se da entre personas. Que se fortalece en lo colectivo. Cuando los estudiantes aprenden a decidir en grupo, a escuchar otras opiniones, a asumir roles compartidos, están construyendo una autonomía con sentido social y ético. Por eso, hablar de pedagogía de la autonomía es también hablar de cooperación, de empatía y de ciudadanía.

¿Qué estrategias favorecen el aprendizaje autónomo y significativo?

Aunque formar estudiantes autónomos es un objetivo esencial en la educación básica, lograrlo no ocurre de manera espontánea. Se necesita diseñar y aplicar estrategias didácticas concretas. Que permitan activar la participación, el pensamiento crítico, la autorregulación. Estas estrategias no deben verse como

herramientas sueltas o prácticas aisladas. Son parte de un enfoque más amplio. De una mirada pedagógica que pone al estudiante al centro, reconociéndolo como sujeto activo de su propio aprendizaje. En este eje se presentan algunas propuestas metodológicas que apuntan precisamente a eso: a generar autonomía desde la planificación hasta la acción concreta en el aula.

Entre las estrategias más efectivas, destaca el aprendizaje basado en proyectos (ABP). Esta metodología ofrece a los estudiantes la posibilidad de investigar temas que realmente les interesan, formular sus propias preguntas, buscar información relevante, organizar el trabajo y compartir los resultados. El rol del docente cambia. Acompaña, orienta, pero no dirige cada paso. Son los niños quienes toman decisiones clave. Según Monereo y Castelló (2012), el ABP incrementa la motivación, mejora la comprensión profunda y desarrolla habilidades para resolver problemas. Todo eso vinculado directamente con la autonomía. También se pueden usar estaciones de trabajo, o rincones de aprendizaje. El aula se organiza en espacios diferenciados, con actividades y materiales diversos. Los estudiantes eligen dónde empezar, cómo distribuir su tiempo, cómo avanzar. Esta dinámica los invita a planificar, a responsabilizarse, a autorregularse. Además, permite responder mejor a las distintas formas de aprender que hay en el grupo. Cada uno va a su ritmo y con sus recursos.

Otra herramienta valiosa son los contratos de trabajo. No son simples listas de tareas: son acuerdos entre docente y estudiante. Se definen juntos las actividades a realizar, el tiempo disponible y los criterios con los que se evaluará el trabajo. Con esto, el estudiante aprende a tomar decisiones, a comprometerse, a evaluarse a sí mismo. Y a medida que gana confianza, el contrato puede volverse más complejo, más abierto, con mayor libertad (Torres y Martínez, 2022). El uso de rutinas de pensamiento también contribuye al desarrollo de una autonomía reflexiva. Son pequeñas

estructuras que ayudan a observar, comparar, interpretar, formular hipótesis, evaluar ideas. Las más conocidas son: “veo, pienso, me pregunto”; “antes pensaba, ahora pienso”; “afirmo, argumento, pregunto”. Integrar estas rutinas en la vida cotidiana del aula estimula el pensamiento crítico, promueve una actitud más activa frente al conocimiento.

La tutoría entre pares cierra este conjunto de estrategias. Se trata de emparejar estudiantes: uno que domina un tema y otro que necesita apoyo. La relación es horizontal. El aprendizaje fluye desde el diálogo, no desde la autoridad. El tutor refuerza lo que sabe al explicarlo y el tutorado se siente más cómodo, menos expuesto (Sánchez y López, 2022). Es una estrategia poderosa porque enseña más que contenidos: enseña empatía, escucha, cooperación. Ayuda a construir comunidad, no solo autonomía. La autoevaluación y la coevaluación son también elementos clave cuando se trata de formar estudiantes autónomos. Cuando participan en su propia evaluación, ya sea de forma individual o en grupo, desarrollan habilidades metacognitivas. Aprenden a mirar su propio trabajo, a valorarlo, a identificar qué pueden mejorar. Herramientas como las rúbricas, los diarios de aprendizaje, las escalas de valoración o las entrevistas para retroalimentar son recursos que acompañan y enriquecen ese proceso (Torres y Martínez, 2022). No son solo instrumentos, son puertas para que el estudiante reflexione.

Pero implementar estas metodologías también requiere un cambio en la forma de pensar del docente. No es solo cuestión de aplicar una técnica. Hace falta confiar en el estudiante. Estar dispuesto a planificar con flexibilidad. A dejar que el proceso tenga sus propias sorpresas. Promover la autonomía no es renunciar al rol de maestro, es ejercerlo desde otro lugar. Uno más libre, que acompaña sin controlar, que propone sin imponer y que evalúa sin castigar. Sin duda, las estrategias que apuntan al aprendizaje autónomo no solo elevan el nivel académico. También

preparan a los estudiantes para la vida. Les enseñan a pensar, a elegir, a trabajar con otros. A encontrarle sentido a lo que hacen. Y eso, en el fondo, es lo que toda educación transformadora debería buscar.

CONCLUSIÓN

El desarrollo de la autonomía en estudiantes de educación básica no es un lujo, ni un añadido. Es una meta pedagógica que no se puede postergar. En un mundo que exige ciudadanos críticos, responsables, capaces de gestionar lo que aprenden y cómo lo hacen, formar autonomía se vuelve imprescindible. A lo largo de este capítulo se ha mostrado que la autonomía no es algo que llega solo, ni de golpe, es una capacidad que se cultiva, que crece con la práctica cotidiana, con el acompañamiento respetuoso, con la confianza que el docente decide depositar en sus estudiantes.

Se requiere entender la autonomía desde una mirada integral. Como un proceso moral, intelectual, también emocional. Para eso, el docente necesita verse como un mediador. Alguien que crea condiciones. Que asume que su tarea va más allá del contenido y que se compromete a sostener espacios pedagógicos, afectivos y estructurales donde esa autonomía pueda nacer, y florecer. Se insistió en que el aula tiene que ser un ambiente que permita decidir, pensar, regularse, comprometerse. Que ofrezca oportunidades reales y estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, los rincones de trabajo, las rutinas de pensamiento, la tutoría entre pares, la autoevaluación: todas son herramientas válidas si se usan con sentido. Pero no se trata de seguir modas. Ni de repetir recetas, se trata de tomar una posición ética. De ver al estudiante como el centro: como sujeto que aprende, que transforma y que decide.

Una idea que atraviesa todo el capítulo: la autonomía no se enseña, se vive, se aprende en el hacer, en el decidir, en el equivocarse y volver a intentar. Por eso el docente no puede seguir siendo el que define todo. Tiene que ser ese que acompaña, que está, pero no impone, que exige, pero con empatía. Que celebra los avances, aunque sean pequeños. Porque la verdadera autoridad pedagógica no se impone. En definitiva, apostar por una educación donde la autonomía sea eje y no adorno requiere muchas cosas. Voluntad desde las instituciones, compromiso desde quienes enseñan. Y, una convicción profunda: que todos los niños y niñas pueden aprender con sentido, con profundidad y con responsabilidad. La autonomía no es un ideal lejano, es una necesidad urgente. Es la base de una escuela más humana, más crítica y transformadora.

REFERENCIAS

Alvarado, A. (2023). Estrategias de aprendizaje para desarrollar la autonomía educativa en estudiantes de secundaria. *Dominio de las Ciencias*, *9*(1), 45–58. https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/4119

Arévalo, M., & Pérez, L. (2023). Estrategias didácticas para el desarrollo de la autonomía en niños del nivel preescolar. *Revista MQR Investigar*, *7*(2), 886–900. https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.2.2023.886-900

Cedeño, J., & Rodríguez, P. (2019). Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*, *37*(2), 123–138. https://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2307-79992019000200016&script=sci_arttext

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7

Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores. https://buenosaires.gob.ar/areas/salud/dircap/mat/matbiblio/freire.pdf

García Rodríguez, M. L. (Coord.). (2015). *Aprendizaje basado en proyectos colaborativos: Una metodología para los retos educativos de este milenio*. UPAEP. https://ils.upaep.mx/bib/64789

Godos García, H. (2015). Metodologías activas de aprendizaje en escenarios blended learning para posgrados de profesionalización docente de UPAEP. *UPAEP*. https://investigacion.upaep.mx/micrositios/ebpd/assets/metodologias_activas_de_aprendizaje_en_escenarios_blended_learning.pdf

González, M. (2022). Estrategias de enseñanza del docente en las áreas de ciencias naturales y matemáticas. *Revista de Investigación Educativa*, *40*(1), 75–90. https://www.redalyc.org/journal/5859/585961633002/html/

López, R., & Martínez, S. (2021). Estrategias y aprendizaje autónomo en estudiantes de educación básica. *Revista Estilos de Aprendizaje*, *14*(2), 112–125. https://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/4594

Meza, A., Linzán, N., Cárdenas, J., & Linzán, E. (2018). Estrategias pedagógicas para fortalecer la construcción de la identidad y autonomía en niños de educación inicial. *Revista Cognosis*, *3*(4), 27–35. https://doi.org/10.33936/cognosis.v3i4.1555

MINEDUC. (2016). *Currículo de Educación General Básica*. Ministerio de Educación del Ecuador. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf

Monereo, C., & Castelló, M. (2012). La toma de apuntes: Una actividad estratégica para aprender autonomía. *Cultura y Educación*, *24*(1), 29–45. https://doi.org/10.1174/113564012799740756

Monetti, E., & Sassi, V. (2020). La autoridad y la autonomía, sus sentidos. *Revista de Educación y Pedagogía*, *32*(1), 45–60. https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/4931

Pérez, L., & Gómez, A. (2023). Estrategias para la construcción de la autonomía en la pedagogía del nivel inicial. *Revista de Investigación Educativa*, *41*(3), 210–225. https://www.researchgate.net/publication/369610228_Estrategias_para_la_construccion_de_la_autonomia_en_la_pedagogia_del_nivel_inicial

Piaget, J. (1972). *Psicología y pedagogía*. Ariel. https://archive.org/details/piaget-j.-psicologia-y-pedagogia

Ramírez, J., & Torres, M. (2022). Impacto de las actividades lúdicas en el desarrollo de la autonomía en niños de educación inicial. *Revista Científica Franz Tamayo*, *9*(2), 98–110. https://revistafranztamayo.org/index.php/franztamayo/article/view/1159

Rigo, D. Y., & Donolo, D. (2010). Aprendizaje entre pares: Estrategias para la autonomía. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *12*(1), 1–15. https://doi.org/10.24320/redie.2010.12.1.243

Rodríguez Méndez, J. (2023). Estrategias didácticas que fortalecen la autonomía en los niños y niñas de educación inicial. *Repositorio UNAD*. https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/58020/Jrodriguezmend.pdf?isAllowed=y&sequence=3

Rodríguez, P., & Sánchez, L. (2023). La autonomía del aprendizaje como factor clave del proceso de enseñanza. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, *37*(2), 180–195. https://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1729-80912023000200180&script=sci_arttext

Sánchez, M., & López, J. (2022). Estrategias de gestión de aula para fomentar el aprendizaje autónomo en estudiantes de educación básica. *Revista Ciencia Latina*, *6*(3), 150–165. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/11745

Tekman Education. (2021). Aprendizaje personalizado para promover la autonomía en clase. *Tekman Education*. https://www.tekmaneducation.com/promover-autonomia-alumnos/

Torrego, J. C., & Monge, C. (2018). Aprendizaje cooperativo para favorecer la autonomía en primaria. *Revista de Educación*, *379*, 89–112. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2018-379-382

Torres, A., & Martínez, R. (2022). Estrategias de aprendizaje autónomo en el contexto de la educación básica. *Revista de Investigación Educativa de Bolivia*, *10*(3), 95–110. https://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2616-79642022000300959&script=sci_arttext

Vargas, K., & Yana, M. (2020). Aprendizaje colaborativo: Una estrategia que humaniza la educación. *Revista Innova Educación*, *2*(2), 363–379. https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.02.009

Conflicto de interés

No existe conflicto de interés por parte de los autores

Financiamiento

El proyecto fue financiado por los autores de la investigación

Declaración de responsabilidad autoral

Gloria Georgita Anchundia Quijije contribuyó en la conceptualización del estudio, la supervisión del desarrollo del trabajo y la validación de los resultados obtenidos.

Edith Mercedes Robles Vera participó en la metodología, el desarrollo del software, y la visualización de los datos.

Narcisa Maribel Cedeño Cevallos se encargó de la investigación, la curación de datos y la administración del proyecto.

Gema Isabel Zambrano Álvarez fue responsable de la redacción del borrador original, así como de la revisión y edición crítica del manuscrito final, aportando a su calidad comunicativa.

Derechos de Autor (c) 2025 © Gloria Georgita Anchundia Quijije © Edith Mercedes Robles Vera © Narcisa Maribel Cedeño Cevallos y © Gema Isabel Zambrano Álvarez

Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.



Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia

ISBN: 978-628-96829-4-6