

Capítulo 6. Gestionando la autonomía del estudiante del “yo hago” al “yo decido”

DOI: <https://doi.org/10.64325/9h81yh95>

Erika Elizabeth Suarez Tinoco

Unidad Educativa La Unión, Docente.

<https://orcid.org/0009-0003-6592-2890>

Patricia Alexandra Jumbo Bailón

Unidad Educativa La Unión, Docente.

<https://orcid.org/0009-0003-5133-0819>

Héctor Andrés Mora Alcívar

Unidad Educativa Quito, Docente.

<https://orcid.org/0009-0002-8322-356X>

Como citar: Suarez Tinoco, E. E., Jumbo Bailón, P. A., & Mora Alcívar, H. A. (2025). Gestionando la autonomía del estudiante del “yo hago” al “yo decido”. En E. S. Mogrovejo Yumbla (Ed.), *Experiencias y Estrategias Didácticas de la Unidad Educativa La Unión: Formando Ciudadanos para el Ecuador del Siglo XXI*. Editorial Didaxis. <https://doi.org/10.64325/9h81yh95>

Resumen

La autonomía estudiantil representa uno de los desafíos más complejos y necesarios de la educación contemporánea. Este artículo de reflexión narrativa explora el tránsito pedagógico desde un modelo donde los estudiantes simplemente “hacen” lo que se les indica, hacia uno donde genuinamente “deciden” sobre su propio aprendizaje. A través de narrativas docentes, análisis teórico y evidencia del contexto ecuatoriano, se examina la tensión entre control y autonomía que caracteriza las aulas contemporáneas. El artículo se estructura en dos ejes reflexivos: primero, la ilusión del “yo hago” donde se analiza cómo las prácticas pedagógicas tradicionales generan obediencia más que autonomía, manteniendo a los estudiantes en un estado de dependencia cognitiva y emocional; segundo, el camino hacia el “yo decido”, explorando las condiciones pedagógicas, emocionales e institucionales que posibilitan el desarrollo genuino de la autonomía y la autorregulación del aprendizaje. Basándose en literatura sobre aprendizaje autorregulado, protagonismo estudiantil y agencia, así como en investigaciones realizadas en Ecuador con estudiantes de secundaria y universidad, el artículo reflexiona sobre cómo los docentes podemos transitar desde posturas directivas

y controladoras hacia roles de facilitación que empoderen a los estudiantes como agentes activos de su propio desarrollo. Se concluye que la autonomía no es un estado que se otorga, sino una capacidad que se cultiva progresivamente mediante experiencias pedagógicas que equilibren estructura y libertad, acompañamiento y desafío, modelamiento y descubrimiento.

Palabras claves: Autonomía estudiantil; autorregulación del aprendizaje; aprendizaje autodirigido; pedagogía activa.

Introducción

Era lunes por la mañana y yo, como cada semana, entregaba a mis estudiantes de octavo año la lista de tareas que debían completar. Hojas impresas con instrucciones detalladas: "Lean las páginas 45 a 52. Respondan las preguntas 1 a 10. Completen el organizador gráfico adjunto. Preparen una presentación de 5 diapositivas siguiendo la rúbrica exacta que se adjunta". Todo estaba especificado: qué hacer, cómo hacerlo, cuándo entregarlo, en qué formato.

Los estudiantes tomaban sus hojas, algunos con resignación, otros con aparente docilidad. Y comenzaban a trabajar. Hacían exactamente lo que les pedía. Seguían las instrucciones al pie de la letra. Completaban las tareas. Yo me sentía satisfecha: "Qué bien trabajan mis estudiantes. Qué autónomos son".

Pero un día, Andrés, un chico usualmente callado, levantó la mano y me preguntó algo que me incomodó:

—Profe, ¿y si en lugar de responder estas preguntas, hago un video explicando el tema? Me gusta más hacer videos.

Mi primera reacción, instintiva y reveladora, fue:

—No, Andrés. Todos deben hacer lo mismo para que yo pueda evaluar de manera justa.

Andrés asintió, cabizbajo, y volvió a su hoja de preguntas. Pero su pregunta quedó resonando en mi mente. ¿Realmente estaba cultivando autonomía en mis estudiantes? ¿O simplemente estaba entrenándolos para ser obedientes ejecutores de mis instrucciones?

Esa noche, reflexionando sobre el incidente, comprendí una verdad incómoda: confundía "hacer tareas" con "aprender autónomamente". Mis estudiantes hacían muchísimas cosas, estaban constantemente ocupados, pero casi nunca decidían qué hacer, cómo hacerlo o para qué hacerlo. Yo decidía por ellos. Y luego me quejaba de que "no son autónomos", de que "siempre esperan que les diga qué hacer", de que "no toman iniciativa".

La paradoja era evidente: quería estudiantes autónomos, pero sistemáticamente les negaba oportunidades de ejercer autonomía. Les pedía que fueran independientes mientras los mantenía en dependencia. Esperaba que tomaran decisiones sin haberles enseñado a tomarlas. Demandaba autorregulación sin proveer espacios para autorregularse.

Esta reflexión personal conecta con una tensión más amplia que atraviesa la educación ecuatoriana y latinoamericana: el discurso sobre la importancia de la autonomía estudiantil choca constantemente con prácticas pedagógicas que perpetúan la dependencia. Como señalan

investigadores ecuatorianos, aunque la formación de profesionales autónomos es prioritaria en la educación superior del país, persisten barreras que limitan su desarrollo efectivo (Romero Ruíz et al., 2024).

La diferencia entre el "yo hago" y el "yo decido" es fundamental. En el primero, el estudiante es ejecutor de decisiones ajenas; en el segundo, es agente de sus propias decisiones. En el primero, hay actividad sin agencia; en el segundo, hay verdadero protagonismo. Este artículo explora ese tránsito: ¿cómo pasamos de aulas donde los estudiantes simplemente hacen lo que se les indica, a espacios donde genuinamente deciden sobre su aprendizaje

La ilusión del "yo hago" - Cuando la actividad oculta la dependencia

La trampa de la pseudo-autonomía

Hace algunos años, visité el aula de una colega que se enorgullecía de usar "metodologías activas" con sus estudiantes de bachillerato. Efectivamente, los estudiantes estaban muy activos: trabajaban en grupos, consultaban sus computadoras, preparaban presentaciones. Aparentemente, era un aula dinámica, participativa, "centrada en el estudiante".

Pero cuando comencé a observar más cuidadosamente, noté algo revelador. Cada grupo tenía una hoja con instrucciones minuciosas: qué buscar en internet (las URL

exactas estaban escritas), qué información extraer (había una plantilla), cómo organizarla (un formato predefinido), qué decir en la presentación (un guion sugerido) y hasta qué color de letra usar en las diapositivas. Los estudiantes, efectivamente, estaban haciendo muchas cosas. Pero todas las decisiones significativas las había tomado la docente.

Esto es lo que llamo pseudo-autonomía: la ilusión de que los estudiantes están actuando de manera independiente cuando en realidad están ejecutando con precisión un guion prediseñado. Es como darle a alguien un rompecabezas con las piezas ya semi-ensambladas y luego felicitarlo por "resolverlo autónomamente".

Este fenómeno es más común de lo que queremos admitir. En nuestras ansias por garantizar que los estudiantes "aprendan correctamente", por "optimizar el tiempo de clase", por "cumplir con el currículo", terminamos diseñando experiencias educativas donde cada paso está pre-especificado, cada decisión está pre-tomada, cada resultado está pre-determinado. Y luego nos sorprendemos de que nuestros estudiantes "no saben qué hacer" cuando enfrentan situaciones abiertas o ambiguas.

Como documenta la literatura sobre aprendizaje autorregulado, una de las principales dificultades que enfrentan los estudiantes es precisamente la dependencia excesiva de la dirección externa (Reynoso et al., 2025). Si durante 10, 12, 15 años de escolarización los estudiantes han experimentado principalmente situaciones donde

otros deciden por ellos, es esperable que no desarrollen las capacidades metacognitivas y motivacionales necesarias para dirigir su propio aprendizaje.

El control como hábito docente

¿Por qué es tan difícil para nosotros, como docentes, soltar el control? La respuesta es compleja y tiene múltiples capas.

Primero, existe una razón práctica: controlar es más eficiente, o al menos lo parece. Cuando yo decido exactamente qué harán mis 35 estudiantes, cómo lo harán y cuándo lo harán, puedo "cubrir" más contenido en menos tiempo. Cuando les doy libertad para decidir, el proceso se vuelve más lento, más impredecible, más caótico. Y en un sistema educativo que nos evalúa por cuánto "avanzamos" en el currículo, la eficiencia importa.

Segundo, hay una razón psicológica profunda: el control nos da sensación de seguridad. Como docentes, enfrentamos incertidumbre constante: ¿Estarán aprendiendo realmente? ¿Alcanzarán los objetivos? ¿Qué pensarán los padres, los directivos, los colegas? El control es nuestra respuesta ansiosa a esa incertidumbre. Si especifico exactamente qué deben hacer, si superviso cada paso, si corrijo constantemente, siento que "garantizo" el aprendizaje. Pero esa garantía es, en gran medida, ilusoria.

Tercero, existe una razón histórica y cultural: fuimos formados en sistemas educativos altamente directivos.

Aprendimos que "enseñar" significa "dirigir" y que "buenos estudiantes" son aquellos que siguen instrucciones impecablemente. Esos modelos están profundamente internalizados en nosotros. Incluso cuando intelectualmente abrazamos discursos sobre autonomía y protagonismo estudiantil, nuestras prácticas reflejan los modelos que vivimos como estudiantes.

Un ejemplo que ilustra esto vívidamente: el año pasado coordiné un taller sobre aprendizaje autodirigido con docentes de mi distrito. Durante la sesión, propuse una actividad: "En grupos, diseñen una experiencia de aprendizaje donde los estudiantes tengan genuina agencia sobre qué aprenden y cómo lo aprenden".

Los docentes se pusieron a trabajar con entusiasmo. Pero cuando compartieron sus propuestas, la mayoría seguía el mismo patrón: "Los estudiantes pueden elegir entre tres opciones que yo les doy", "Los estudiantes deciden el formato de su presentación pero el contenido es fijo", "Los estudiantes organizan su tiempo pero todos deben llegar al mismo punto final".

Cuando señalé que estas propuestas aún mantenían alto nivel de control docente, una maestra respondió con honestidad desarmante: "Es que si les doy total libertad, ¿cómo sé que van a aprender lo que necesitan aprender?" Esa pregunta encapsula la tensión fundamental: ¿Confiamos en que los estudiantes, con adecuado andamiaje y acompañamiento, pueden tomar decisiones

sensatas sobre su aprendizaje? ¿O creemos que sin nuestra dirección constante se "perderán"?

El costo de la dependencia: Estudiantes que esperan ser dirigidos

Las consecuencias de mantener a los estudiantes en el "yo hago" son significativas y se manifiestan de múltiples formas:

Dependencia cognitiva: Estudiantes que no inician ninguna tarea sin instrucciones detalladas. Que ante cualquier situación ambigua se paralizan y preguntan: "¿Qué tengo que hacer? ¿Cómo lo hago? ¿Está bien así?" La pregunta constante no es "¿Qué necesito saber?" sino "¿Qué quiere el profesor que haga?"

Recuerdo a Daniela, una estudiante brillante de mi clase de literatura. Podía analizar textos complejos con profundidad, escribía ensayos sofisticados... siempre y cuando yo le dijera exactamente qué texto analizar, qué aspectos considerar y qué estructura usar. Un día, propuse un proyecto abierto: "Elijan cualquier obra literaria que les interese y analícenla desde la perspectiva que consideren más relevante".

Daniela se angustió visiblemente. Vino a mi escritorio varias veces: "¿Qué obra me recomienda? ¿De qué debería hablar? ¿Cuántas páginas debe tener?" No confiaba en su propia capacidad de elegir y decidir, a pesar de que era la

estudiante con mejores calificaciones. Años de ser dirigida habían erosionado su confianza en su criterio propio.

Motivación extrínseca predominante: Estudiantes que hacen tareas exclusivamente "para la nota" o "porque el profesor lo pide", sin conexión intrínseca con el aprendizaje mismo. Como documentan investigaciones ecuatorianas, la motivación extrínseca predomina en muchos estudiantes y tiende a disminuir a medida que avanzan en su carrera universitaria (Lara-Sotomayor et al., 2024), sugiriendo que los sistemas educativos no están cultivando el gusto genuino por aprender.

Falta de estrategias metacognitivas: Estudiantes que no monitorean su propio aprendizaje, que no se preguntan "¿Estoy entendiendo esto? ¿Qué estrategia podría ayudarme? ¿Qué necesito revisar?" porque han delegado esas funciones de monitoreo al docente. Reynoso et al. (2025) enfatizan que desarrollar estrategias metacognitivas es fundamental para empoderar a los estudiantes y promover autonomía y autorreflexión, pero estas estrategias no emergen espontáneamente: deben enseñarse explícitamente y practicarse constantemente.

Baja tolerancia a la ambigüedad y al error: Estudiantes que se frustran rápidamente ante problemas que no tienen solución obvia o única. Que ven el error como fracaso en lugar de como oportunidad de aprendizaje. Esto es natural: si durante años han experimentado principalmente tareas

con caminos claros y respuestas correctas únicas, carecen de experiencia navegando incertidumbre.

El engaño de "están haciendo su trabajo"

Visito muchas aulas como parte de mi rol de acompañamiento pedagógico. Con frecuencia, los docentes me muestran orgullosamente: "Mire, todos mis estudiantes están trabajando". Y es cierto: los estudiantes están escribiendo, leyendo, calculando, elaborando.

Pero cuando pregunto a los estudiantes: "¿Qué estás aprendiendo?" o "¿Para qué te sirve esto que estás haciendo?", las respuestas son reveladoras:

—"No sé, es lo que la profe mandó." —"Es para la nota." —
"Tenemos que terminar esto para mañana."

Pocas veces escucho: "Estoy aprendiendo a... porque me interesa..." o "Elegí este tema porque quiero entender..."

Hay muchísima actividad, pero poca agencia. Los estudiantes están ocupados, pero no necesariamente comprometidos con su propio desarrollo. Hacer no es lo mismo que aprender intencionalmente. Y ciertamente no es lo mismo que decidir autónomamente sobre el propio aprendizaje.

Como plantean Romero Ruíz et al. (2024), el aprendizaje autónomo implica que el estudiante construya sus propios conocimientos a partir de actividades pedagógicas significativas. Pero cuando las actividades son impuestas

sin espacio para decisión estudiantil, difícilmente pueden ser genuinamente significativas en el sentido profundo del término.

Hacia el "yo decido" - Cultivando genuina autonomía

¿Qué significa realmente decidir sobre el propio aprendizaje?

El concepto de autonomía estudiantil ha sido definido de múltiples formas en la literatura educativa. Tassinari (2012), citado en estudios sobre aprendizaje autónomo, la define como "la meta-capacidad para tomar el control del proceso propio, en diferentes grados y de diferentes maneras, según la situación de aprendizaje". Esta definición subraya tres aspectos cruciales:

Primero, la autonomía es una capacidad, no un rasgo innato. Se desarrolla, se aprende, se cultiva. Nadie nace autónomo; nos volvemos autónomos mediante experiencias que nos permiten practicar la toma de decisiones sobre nuestro aprendizaje.

Segundo, la autonomía implica tomar control del propio proceso. Esto significa mucho más que ejecutar tareas: significa planificar qué aprender, seleccionar cómo aprenderlo, monitorear el propio progreso, evaluar los resultados y ajustar estrategias. Como documenta el

modelo de Zimmerman sobre aprendizaje autorregulado —ampliamente validado en investigaciones ecuatorianas (Garzón Umerenkova et al., 2021)— esto ocurre en tres fases: disposición/planificación, desempeño/ejecución y autorreflexión/autoevaluación.

Tercero, la autonomía es gradual y contextual. No se trata de abandonar a los estudiantes a su suerte ("ahora sean autónomos"), sino de proporcionar estructura y acompañamiento apropiados al nivel de desarrollo de cada estudiante y las demandas de cada situación.

El miedo a soltar el control: Una reflexión honesta

Transitar del "yo hago" al "yo decido" requiere que los docentes soltemos el control. Y eso da miedo. Porque soltar control implica aceptar incertidumbre, asumir riesgos, tolerar cierto caos productivo.

Recuerdo la primera vez que intenté conscientemente ceder control significativo a mis estudiantes. Era un proyecto de investigación en mi clase de ciencias sociales de noveno año. En lugar de asignarles temas, les dije: "Elijan cualquier problema social que les preocupe genuinamente. Investiguen sobre él. Propongan posibles soluciones. Presenten sus hallazgos en el formato que consideren más efectivo".

Los primeros días fueron caóticos. Los estudiantes, desacostumbrados a tanta libertad, no sabían por dónde empezar. Algunos proponían temas completamente

inviabiles. Otros querían hacer presentaciones en Tik Tok. Varios equipos se peleaban sobre qué investigar.

Mi ansiedad se disparó. Pensé: "Esto fue un error. No van a aprender nada. Debería haber especificado más". Estuve tentada a intervenir, a restringir opciones, a dar instrucciones más detalladas.

Pero resistí el impulso. En lugar de controlar, acompañé. Hice preguntas: "¿Por qué les interesa ese tema? ¿Qué quieren entender sobre él? ¿Cómo podrían investigarlo? ¿Qué desafíos anticipan?" No di respuestas; ayudé a que encontraran las suyas.

Lentamente, los equipos encontraron su rumbo. Y lo que produjeron me sorprendió. Un equipo investigó violencia de género en adolescentes y creó un podcast con entrevistas reales. Otro analizó contaminación del río local y propuso plan de acción concreto que presentaron al municipio. Otro estudió deserción escolar y diseñó programa de mentoría entre pares.

Los trabajos fueron diversos en calidad y profundidad. Algunos fueron excepcionales; otros, mediocres. Pero todos reflejaban genuino compromiso de los estudiantes con sus temas elegidos. Y lo más importante: los estudiantes habían tomado decisiones significativas en cada etapa del proceso.

Al final del proyecto, les pregunté qué habían aprendido. Esperaba que hablaran de los contenidos (violencia de género, contaminación, deserción). Pero muchos hablaron de otra cosa:

—"Aprendí que puedo investigar por mi cuenta, sin que me digan exactamente qué hacer." —"Me di cuenta de que cuando elijo yo el tema, me comprometo más." —"Aprendí a organizarme, porque nadie más lo haría por mí."

Habían aprendido sobre sus temas, sí. Pero también habían aprendido sobre sí mismos como aprendices capaces de autodirigirse. Eso es el "yo decido".

Las condiciones pedagógicas para cultivar autonomía

El tránsito hacia autonomía genuina no ocurre por decreto ni por abandono. Requiere crear condiciones pedagógicas específicas. Basándome en la literatura sobre aprendizaje autorregulado y en mi propia experiencia reflexionada, identifico cinco condiciones cruciales:

1. Espacios genuinos de elección y decisión

No se puede aprender a decidir sin decidir. Esto parece obvio, pero muchas veces ofrecemos "pseudo-elecciones" que en realidad no lo son: "Puedes hacer tu tarea en lápiz o en lapicero", "Puedes elegir entre estos tres temas que yo seleccioné". Esas son decisiones triviales.

Las decisiones significativas incluyen: qué aprender (dentro de ciertos parámetros curriculares), cómo aprenderlo, con quién trabajar, qué productos crear, cómo evaluarse. Como plantean Donoso Vargas et al. (2019), el protagonismo estudiantil implica que los estudiantes

lleguen a tener oportunidad de participar y dar su punto de vista sobre lo que aprenden.

Esto no significa caos total. Significa estructurar elecciones apropiadas al nivel de desarrollo: más guiadas con estudiantes más jóvenes o menos experimentados en autorregulación, más abiertas con estudiantes más maduros.

2. Enseñanza explícita de estrategias de autorregulación

Como documenta ampliamente la literatura ecuatoriana sobre el tema, las estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas no emergen espontáneamente (Reynoso et al., 2025). Deben enseñarse explícitamente.

Esto incluye:

Estrategias de planificación: Cómo establecer metas realistas, cómo analizar una tarea para determinar qué se requiere, cómo distribuir el tiempo disponible.

Estrategias de monitoreo: Cómo preguntarse "¿Estoy entendiendo esto?", cómo identificar cuándo uno está confundido, cómo buscar ayuda efectivamente.

Estrategias de ajuste: Cómo modificar el enfoque cuando algo no funciona, cómo evaluar qué estrategias son más efectivas para cada tipo de tarea.

En mi práctica, dedico tiempo explícito a modelar estas estrategias. Por ejemplo, al comenzar una unidad nueva,

"pienso en voz alta" frente a mis estudiantes: "Bien, vamos a estudiar este tema. ¿Qué necesito saber primero? ¿Qué estrategias podrían ayudarme? ¿Cuánto tiempo me tomará?" Hago visible mi propio proceso metacognitivo para que ellos lo puedan ir internalizando.

3. Retroalimentación que fomente autorregulación

La forma en que damos retroalimentación puede fomentar dependencia o autonomía. Retroalimentación que fomenta dependencia: "Esto está mal. Hazlo así". Retroalimentación que fomenta autonomía: "¿Qué intentabas lograr aquí? ¿Qué estrategia usaste? ¿Cómo podrías verificar si funcionó? ¿Qué podrías intentar diferente?"

El objetivo de la retroalimentación debe ser desarrollar la capacidad del estudiante para autoevaluarse y autorregularse, no su dependencia de juicios externos. Como plantean investigadores, la autoevaluación es componente crítico del aprendizaje autorregulado (Garzón Umerenkova et al., 2021).

4. Equilibrio entre estructura y libertad

Contrario a lo que a veces se piensa, autonomía no significa ausencia de estructura. Los estudiantes, especialmente aquellos no acostumbrados a autorregularse, necesitan estructura que les proporcione seguridad mientras exploran su creciente autonomía.

En mi caso, proporciono estructura en aspectos como cronogramas generales, criterios de calidad, recursos

disponibles, espacios de consulta. Pero dentro de esa estructura, dejo amplias zonas de decisión estudiantil sobre contenidos específicos, metodologías, formas de mostrar aprendizaje.

Es como enseñar a alguien a andar en bicicleta: al principio usas rueditas laterales (alta estructura), gradualmente las retiras (menos estructura), eventualmente sueltas el asiento, pero corres al lado (acompañamiento sin control directo), finalmente la persona pedalea sola (autonomía). Si retiras toda estructura demasiado pronto, el resultado es caída y frustración. Si nunca retiras estructura, la persona jamás aprende a pedalear sola.

5. Cultura de aula que valore el proceso sobre el producto

Si lo único que importa es "la nota final", los estudiantes tomarán el camino más eficiente hacia esa nota, que usualmente significa hacer exactamente lo que el profesor pide sin desviarse. Pero si valoramos el proceso de aprendizaje — las preguntas que surgen, los errores productivos, las estrategias probadas, las reflexiones metacognitivas — entonces los estudiantes se arriesgan a ser más autónomos.

En mis clases, dedico tiempo a que los estudiantes reflexionen sobre su proceso: "¿Qué funcionó bien en este proyecto? ¿Qué harías diferente la próxima vez? ¿Qué aprendiste sobre ti mismo como aprendiz?" Esas reflexiones cuentan en la evaluación final, enviando el

mensaje de que el proceso de aprender a aprender es tan valioso como el contenido aprendido.

Del acompañamiento al empoderamiento: El rol docente transformado

Cuando transitamos del "yo hago" al "yo decido", nuestro rol docente se transforma radicalmente. Dejamos de ser directores que orquestan cada movimiento para convertirnos en facilitadores que crean condiciones para que los estudiantes se autodirijan.

Esto no significa ser menos activos o menos importantes. De hecho, requiere mayor sofisticación pedagógica. Como señalan diversos autores sobre aprendizaje activo, el docente debe ser facilitador del aprendizaje, diseñador de experiencias y creador de entornos inclusivos (Sánchez Velásquez et al , 2024).

El rol transformado incluye:

Observar más, dirigir menos: En lugar de estar constantemente dando instrucciones, observo cómo mis estudiantes abordan tareas, qué estrategias usan, dónde se atascan. Esta observación informada me permite intervenir estratégicamente cuando es necesario, no controladoramente todo el tiempo.

Preguntar más, responder menos: En lugar de proveer respuestas inmediatas, hago preguntas que activan el pensamiento metacognitivo: "¿Qué has intentado hasta

ahora? ¿Qué podría funcionar? ¿Dónde podrías buscar información sobre esto?"

Modelar vulnerabilidad: Comparto con mis estudiantes mis propios procesos de aprendizaje, incluyendo cuando cometo errores o no sé algo. Esto normaliza la incertidumbre y el error como partes naturales del aprendizaje autónomo.

Confiar y esperar: Esto quizás es lo más difícil. Confiar en que los estudiantes, con adecuado acompañamiento, pueden tomar buenas decisiones sobre su aprendizaje. Y esperar — tolerar el tiempo que toma que encuentren su rumbo, que cometan errores, que ajusten.

Los desafíos institucionales y sistémicos

Sería ingenuo pensar que cultivar autonomía estudiantil depende solo de decisiones individuales de docentes. Existen obstáculos institucionales y sistémicos significativos en el contexto ecuatoriano:

Currículos sobrecargados: Cuando tenemos que "cubrir" una cantidad inmensa de contenidos en tiempo limitado, es difícil dar espacio para que estudiantes exploren con ritmo propio.

Evaluaciones estandarizadas: Si al final lo que cuenta es el puntaje en un examen nacional estandarizado, tanto estudiantes como docentes priorizarán preparación para ese examen sobre desarrollo de autonomía.

Infraestructura limitada: Como documentan investigaciones ecuatorianas, la conectividad y acceso a recursos digitales es desigual, especialmente en zonas rurales (Inzunza-Melo et al., 2024). Esto limita posibilidades de aprendizaje autodirigido que requiere acceso a información diversa.

Formación docente insuficiente: Muchos docentes fuimos formados en modelos tradicionales y carecemos de experiencia personal siendo aprendices autónomos. Enseñar lo que no hemos vivido es difícil.

Presión por resultados inmediatos: Las autoridades educativas y familias frecuentemente demandan "resultados" rápidos y medibles. Pero cultivar autonomía es proceso lento cuyos frutos se ven a largo plazo.

Estos obstáculos son reales y significativos. Pero no son insuperables. Requieren trabajo colectivo: docentes que experimentemos con pedagogías más liberadoras, directivos que apoyen esa experimentación, autoridades educativas que valoren procesos tanto como productos, familias que comprendan que desarrollo de autonomía es aprendizaje valioso, aunque no genere calificaciones perfectas inmediatas.

Conclusiones

Después de años de reflexionar sobre estos temas, he llegado a comprender la autonomía estudiantil de una manera más profunda: no es solo una metodología

pedagógica eficiente ni simplemente un objetivo educativo deseable. Es un derecho fundamental de los estudiantes y una responsabilidad ética de nosotros como educadores.

Los estudiantes tienen derecho a desarrollar capacidades para dirigir sus propias vidas y aprendizajes. Como establece la Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ecuador (2011), las y los estudiantes tienen derecho a recibir formación que contribuya al desarrollo de su personalidad, capacidades y potencialidades, promoviendo autonomía. No podemos negarles ese derecho manteniéndolos en perpetua dependencia de nuestras direcciones.

Simultáneamente, tenemos la responsabilidad de prepararlos para un mundo que demandará autonomía, adaptabilidad y aprendizaje continuo. Los empleos del futuro requerirán personas capaces de autodirigirse, de identificar qué necesitan aprender y aprenderlo, de adaptarse constantemente. Si nuestros estudiantes salen de 13 años de escolarización sin haber desarrollado esas capacidades fundamentales, les hemos fallado.

El tránsito del "yo hago" al "yo decido" no es cambio que ocurre de la noche a la mañana. Es proceso gradual, a veces frustrante, frecuentemente desordenado. Requiere que los docentes toleremos incertidumbre y soltemos control. Requiere que las instituciones valoren procesos de desarrollo a largo plazo tanto como resultados inmediatos.

Pero los frutos de este tránsito son profundos y duraderos. He visto estudiantes que eran dependientes y pasivos transformarse en aprendices activos y confiados. He visto jóvenes que esperaban ser dirigidos en cada paso descubrir que son capaces de dirigirse a sí mismos. He visto la alegría en los ojos de un estudiante que comprende, quizás por primera vez, que puede elegir, que puede decidir, que su aprendizaje le pertenece.

Termino este artículo con una invitación a mis colegas docentes, directivos, formadores de docentes y a cualquier persona involucrada en educación:

Revisemos nuestras prácticas con honestidad brutal. ¿Cuánto control ejercemos realmente? ¿Cuántas decisiones significativas permitimos que tomen los estudiantes? ¿Estamos cultivando obediencia o autonomía? No se trata de juzgarnos duramente, sino de reconocer con claridad dónde estamos para poder avanzar hacia dónde queremos estar.

Empecemos pequeño, pero empecemos. No necesitamos transformar toda nuestra práctica de golpe. Podemos comenzar cediendo control en áreas pequeñas: permitir que los estudiantes elijan entre tres formas de demostrar su aprendizaje, darles tiempo para planificar sus propias estrategias de estudio, invitarlos a co-diseñar una actividad de aprendizaje. Cada espacio de decisión genuina que creamos es semilla de autonomía.

Toleremos el desorden productivo. Cuando los estudiantes comienzan a ejercer autonomía después de años de dependencia, el proceso es caótico. Habrá errores, confusión, tiempo aparentemente "perdido". Pero ese "desorden" es señal de que algo importante está ocurriendo: los estudiantes están aprendiendo a navegarse a sí mismos. Si no toleramos ese desorden inicial, nunca llegaremos a la autonomía genuina.

Acompañemos, no abandonemos. Ceder control no significa abandono. Los estudiantes necesitan estructura, guía, retroalimentación y apoyo mientras desarrollan capacidades de autorregulación. El arte está en proporcionar el nivel apropiado de andamiaje: suficiente para que no se pierdan, pero no tanto que no tengan espacio para ejercer agencia.

Formemos comunidades de aprendizaje docente. Este trabajo es demasiado complejo para hacerlo en soledad. Necesitamos colegas con quienes reflexionar, experimentar, compartir fracasos y éxitos. Necesitamos espacios donde podamos cuestionar nuestras prácticas y aprender unos de otros.

Seamos pacientes con nosotros mismos. Transformar nuestra práctica docente de maneras tan fundamentales es difícil. Tendremos retrocesos, momentos donde volvemos a viejos patrones de control. Eso es normal. Lo importante es mantener la dirección, seguir aprendiendo, seguir intentando.

La autonomía estudiantil no es destino al que se llega, sino camino que se recorre. Cada día en el aula es oportunidad para cultivarla o para socavarla. Cada decisión que tomamos como docentes —permitir o prohibir, controlar o confiar, dirigir o facilitar— tiene consecuencias para el desarrollo de nuestros estudiantes como personas capaces de gobernarse a sí mismas.

El mundo necesita urgentemente personas autónomas, capaces de pensar críticamente, de aprender continuamente, de adaptarse creativamente a situaciones nuevas, de tomar decisiones éticas y responsables. Nuestras aulas pueden ser semilleros de esa autonomía, o pueden ser fábricas de dependencia.

La elección es nuestra. Y se hace efectiva no en grandes declaraciones de principios, sino en las pequeñas decisiones cotidianas: ¿Le digo exactamente cómo hacer esta tarea o le pregunto cómo cree que podría abordarla? ¿Corrijo inmediatamente su error o le pregunto cómo podría verificar su trabajo? ¿Diseño cada detalle de la actividad o co-diseño con los estudiantes?

Del "yo hago" al "yo decido" hay un camino. Es un camino que requiere coraje para soltar control, paciencia para tolerar el proceso, humildad para reconocer que no tenemos todas las respuestas, y sobre todo, confianza profunda en las capacidades de nuestros estudiantes.

Invito a cada lector a reflexionar: ¿En qué punto de ese camino está tu práctica docente? ¿Qué pequeño paso podrías dar mañana para ceder un poco más de control y cultivar un poco más de autonomía? Porque cada paso, por pequeño que sea, es semilla de transformación.

La educación que necesitamos no se construye con estudiantes que simplemente "hacen" lo que les dicen. Se construye con estudiantes que "deciden" sobre su propio aprendizaje y, eventualmente, sobre sus propias vidas. Y esos estudiantes los formamos nosotros, día a día, decisión a decisión, en cada interacción pedagógica que elige confiar en lugar de controlar, empoderar en lugar de dirigir, acompañar en lugar de imponer.

El camino está trazado. La invitación está hecha. Que cada aula se convierta en espacio de liberación donde los estudiantes descubran el poder transformador de la autonomía: el poder de decidir, de elegir, de dirigir sus propias vidas y aprendizajes. Porque al final, educar no es domesticar; es liberar.

Referencias

- Donoso Vargas, S. F., Arichabala Fajardo, M. F., & Armijos Cedillo, E. T. (2019). La importancia del protagonismo estudiantil, aprendizaje activo y cooperativo. Universidad Nacional de Educación. <https://www.pedagogia.edu.ec/public/docs/f45d9c1bef1661577478295cc2fb312e.pdf>
- Garzón Umerenkova, A., Gil Flores, J., & de Besa Gutiérrez, M. R. (2021). Evidencia de validez de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, e06. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e06.2979>
- Inzunza-Melo, B., & Sáez-Delgado, F. (2024). Programas de entrenamiento para promover la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios: Una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 15(44), 186–212. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2024.44.1898>
- Lara-Sotomayor, J. E., Suárez-Eraza, R. T., & Carrera-Gallardo, A. E. (2024). Autorregulación del aprendizaje (ARA) en la educación superior: variables que inciden en su desarrollo. *Retos de la Ciencia*, 8(18). <https://doi.org/10.53877/rc.8.18.20240701>

- Ley Orgánica de Educación Intercultural [LOEI]. (2011). Registro Oficial Suplemento 417. Asamblea Nacional del Ecuador. https://esacc.corteconstitucional.gob.ec/storage/api/v1/10_DWL_FL/eyJjYXJwZXRhIjoicm8iLCJ1dWkljoimMjJiNjJmM2YtYyJiYy00NGJhLTg4NmYtODg3ZWZmZmZlQ5OTIwLnBkZiJ9?utm
- Reynoso, E. B. (2025). Estrategias metacognitivas y aprendizaje autorregulado en estudiantes de nivel secundaria: Revisión bibliográfica 2019-2023 (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/items/e6a64c34-66ba-412f-940a-053846569f86>
- Romero Ruíz, I., Alvarado Guerrero, I. R., & Cepeda Islas, M. L. (2024). El aprendizaje autónomo en la educación superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 11369–11400. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13306
- Sánchez Velásquez, B. E., Guevara Lozano, C. del P., Carbo Martillo, M. T., Uca Reategui, L. J., & Villota Dávila, A. E. (2024). El impacto del aprendizaje activo en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los educandos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 8033–8051. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14215
- Tassinari, M. G. (2012). Evaluating learner autonomy: A dynamic model with descriptors. *Studies in Self-*

Access Learning Journal, 3(1), 24–40.
<http://sisaljournal.org/archives/march12/Tassinari>

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2