

1-1-2006

## **Características generales de las experiencias subjetivas de los estudiantes, maestros y directivos sobre la autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el programa Alex de la Universidad Nacional de Colombia**

Jenny Lagos Bejarano  
*Universidad de La Salle, Bogotá*

Evelyn Yojana Ruiz Granados  
*Universidad de La Salle, Bogotá*

Follow this and additional works at: [https://ciencia.lasalle.edu.co/maest\\_docencia](https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia)

---

### **Citación recomendada**

Lagos Bejarano, J., & Ruiz Granados, E. Y. (2006). Características generales de las experiencias subjetivas de los estudiantes, maestros y directivos sobre la autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el programa Alex de la Universidad Nacional de Colombia. Retrieved from [https://ciencia.lasalle.edu.co/maest\\_docencia/149](https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/149)

This Tesis de maestría is brought to you for free and open access by the Facultad de Ciencias de la Educación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Maestría en Docencia by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact [ciencia@lasalle.edu.co](mailto:ciencia@lasalle.edu.co).

**CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LAS EXPERIENCIAS SUBJETIVAS DE  
LOS ESTUDIANTES, MAESTROS Y DIRECTIVOS SOBRE LA AUTONOMÍA EN  
LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL PROGRAMA  
ALEX DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA**

**JENNY LAGOS BEJARANO  
EVELYN YOJANA RUIZ GRANADOS**

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE  
DIVISIÓN DE FORMACIÓN AVANZADA  
MAESTRÍA EN DOCENCIA  
BOGOTÁ  
2006**

**CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LAS EXPERIENCIAS SUBJETIVAS DE  
LOS ESTUDIANTES, MAESTROS Y DIRECTIVOS SOBRE LA AUTONOMÍA EN  
LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL PROGRAMA  
ALEX DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA**

**JENNY LAGOS BEJARANO  
EVELYN YOJANA RUIZ GRANADOS**

**Trabajo de grado para optar por el título de  
Magíster en Docencia**

**Directora  
Profesora Doris Santos**

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE  
DIVISIÓN DE FORMACIÓN AVANZADA  
MAESTRÍA EN DOCENCIA  
BOGOTÁ  
2006**

**Nota de aceptación:**

---

---

---

---

---

---

---

**Firma del presidente del jurado**

---

**Firma del jurado**

---

**Firma del jurado**

**Bogotá, 27 de enero de 2006**

## TABLA DE CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN	1
1. EL PROBLEMA	3
1.1 LOS HECHOS PROBLEMATICOS	3
1.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	4
1.3 JUSTIFICACIÓN	5
1.4 ESTADO DE LA CUESTION	6
1.5 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	15
1.5.1 Objetivo general	15
1.5.2 Objetivos específicos	15
2. MARCO DE REFERENCIA	16
2.1 TEORÍA GUÍA PARA LA INVESTIGACIÓN	16
2.1.1 La experiencia subjetiva desde la noción de cultura	16
2.1.2 La autonomía en el aprendizaje	18
2.1.3 La autonomía en la enseñanza y en la gestión en la educación superior	19
2.1.4 Relación entre autonomía y aprendizaje autónomo	21
2.1.5 Autonomía en el aprendizaje de lenguas	22
2.2 MARCO METODOLOGICO	26
2.2.1 Marco metodológico general	26
2.2.2 Marco Metodológico Específico	33

3. RESULTADOS	46
3.1 CONTEXTUALIZACIÓN	46
3.1.1 Estado legal actual de la educación superior en Colombia	46
3.1.2 La situación actual de la educación superior a raíz de los procesos de flexibilización	50
3.1.3 La experiencia de flexibilidad en la Universidad Nacional de Colombia	53
3.1.4 Proyecto Educativo de La Universidad Nacional de Colombia	53
3.1.5 Descripción del Programa ALEX	54
3.1.6 Características Generales de los Actores Curriculares	62
3.2 RESULTADO DEL ANALISIS DE DATOS	63
3.2.1 Creencias sobre autonomía	64
3.2.2 Relaciones existentes entre las creencias que se tienen sobre autonomía y las experiencias previas	65
3.2.3 Problemas referidos a la promoción de la autonomía	73
3.2.4 Formas de sentir con respecto a la promoción de la autonomía	78
3.2.5 Tipos de acciones orientadas hacia la solución de problemas referidos a la promoción de la autonomía	80
3.2.6 Algunas creencias referidas a atributos relacionados con la autonomía	84
4. CONCLUSIONES	87
BIBLIOGRAFIA	100
ANEXOS	104

## LISTA DE CUADROS

Cuadro 1a: Diferentes roles que puede asumir un profesor	pág. 23
Cuadro 1b: Diferentes roles que puede asumir un profesor (Continuación)	24
Cuadro 2: Análisis de enunciados a partir de las tres categorías ontológicas según Habermas	31
Cuadro 3a: Problemas identificados por Cohen, Manion y Morrison al implementar el diseño etnográfico	32
Cuadro 3b: Problemas identificados por Cohen, Manion y Morrison al implementar el diseño etnográfico (Continuación)	33
Cuadro 4: Atributos básicos para determinar qué actores curriculares serían reconocidos como estudiantes, maestros y directivos (Acuerdos del grupo de investigación)	37
Cuadro 5a: Perfiles de los entrevistados en el contexto de estudio (Acuerdos del grupo de investigación)	37
Cuadro 5b: Perfiles de los entrevistados en el contexto de estudio (Acuerdos del grupo de investigación) (Continuación)	38
Cuadro 6: Actores curriculares entrevistados	38
Cuadro 7: Aspectos referidos a la educación superior que contempla la Constitución Política de 1991	49
Cuadro 8: Aspectos generales del contenido de la Ley 30 de 1992	50
Cuadro 9: Parámetros para Aprobación de Nivel en ALEX	60
Cuadro 10: Distribución de los docentes asesores por cada lengua extranjera	62

## LISTA DE FIGURAS

	pág.
Fig. 1: Carta de navegación de ALEX	57
Fig. 2: Modalidades de trabajo en ALEX	58
Fig. 3: Distribución de los estudiantes por carrera en el Programa ALEX	63



## LISTA DE ANEXOS

	pág.
ANEXO A: Primer informe sobre entrevistas realizadas	104
ANEXO B: Protocolo de entrevista	107
ANEXO C: Matriz referida a los tipos de acciones orientadas hacia la solución de problemas referidos a la promoción de la autonomía	109
ANEXO D: Matriz de patrones de pensamiento de directivos, profesores y estudiantes, relacionada con los sentimientos frente a los problemas referidos a la promoción de la autonomía	110
ANEXO E: Mapa para visualizar algunos de los problemas referidos a la formación en autonomía (directivos)	111
ANEXO F: Creencias sobre autonomía	112
ANEXO G: Experiencias previas de aprendizaje que promueven autonomía	119
ANEXO H: Experiencias previas que no promueven autonomía	135
ANEXO I: Experiencias previas que promueven o limitan el ejercicio de la autonomía	146
ANEXO J: Problemas referidos a la formación en autonomía	147
ANEXO K: Problemas referidos a la posibilidad de ser autónomo y/o de ejercer la autonomía	155
ANEXO L: Sentimientos referidos a la formación en autonomía	166
ANEXO M: Sentimientos referidos al ejercicio de la autonomía	169
ANEXO N: Acciones orientadas a la solución de problemas referidos a la formación en autonomía	174
ANEXO Ñ: Acciones encaminadas a la solución de problemas referidos a la posibilidad de ser autónomos y /o de ejercer la autonomía	186
ANEXO O: Algunas creencias referidas a atributos relacionados con la autonomía	191

## RESUMEN

Este informe presenta los resultados de una investigación etnográfica crítica realizada en el Programa ALEX de la Universidad Nacional de Colombia con el propósito de describir algunas de las características generales de las experiencias subjetivas de los estudiantes, maestros y directivos sobre la autonomía en los procesos de aprendizaje y enseñanza. Para llevar a cabo esta investigación se entrevistaron 27 actores curriculares vinculados con el Programa Alex. Del análisis de dichas entrevistas se obtuvieron, entre otros, los siguientes resultados. Las creencias más fuertes sobre autonomía son las que se relacionan con el concepto de independencia, de autorregulación, de libertad, en general, y de libertad de cátedra, en particular, ésta última manifestada por profesores y directivos únicamente. También se entiende la autonomía como capacidad para tomar decisiones tanto referidas al aprendizaje como a la enseñanza. En términos generales, los factores que inciden en el hecho de ser o no autónomo se relacionan con aspectos referidos tanto al individuo mismo como a los ámbitos en los que éste se desenvuelve, bien sea socio-culturales, educativos o administrativos, siendo los más recurrentes la motivación, el tipo de enseñanza recibida, el profesor, los marcos institucionales, la familia, la sociedad y la cultura. La caracterización de las creencias sobre los atributos de la autonomía se constituye en uno de los aportes de la presente investigación junto a la caracterización de los problemas, sentimientos y acciones relacionados con la promoción o ejercicio de la autonomía. Por otra parte, este estudio se constituye en fundamento para el planteamiento de propuestas pedagógicas que aspiren a formar en autonomía porque contiene recomendaciones curriculares, pedagógicas, metodológicas y didácticas necesarias para el fomento y el ejercicio de la misma.

Palabras clave: autonomía, aprendizaje, aprendizaje autónomo, enseñanza, educación superior, aprendizaje de lenguas extranjeras, aprender a aprender

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación surge como una forma de aportar en la necesidad que tiene el Programa de Desarrollo del Aprendizaje Autónomo de Lenguas Extranjeras (ALEX) de la Universidad Nacional de Colombia de identificar su estado de desarrollo después de tres años de implementación. Después de analizar el proyecto de investigación institucional de la Universidad De La Salle: “La autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje: un estudio etnográfico crítico sobre la experiencia subjetiva de estudiantes, maestros y directivos de algunos contextos de educación superior en los Departamentos de Boyacá y Cundinamarca”, realizado por Santos (2004), las investigadoras decidieron que, antes de observar sistemáticamente el efecto que se está produciendo en los estudiantes como consecuencia de la implementación de la propuesta pedagógica del programa para proponer cambios al interior del mismo con base en lo que los actores curriculares sugirieran, era necesario determinar las creencias de los actores curriculares en relación con la autonomía en el aprendizaje y la enseñanza puesto que “cualquier propuesta didáctica llevada al aula para las transformaciones requeridas del país en este sentido debe ser el resultado de un ejercicio de reflexión y construcción conjunta entre profesores, estudiantes y directivos, para lo cual se requiere de perspectivas pedagógicas que nos permitan el crecimiento del ser humano como tal en los ámbitos del ejercicio profesional y disciplinar en y desde el mundo de la academia” (Santos 2004: 2).

Este proyecto, como parte del proyecto en mención, participó en el desarrollo de la primera etapa del mismo, la cual se orientó a la caracterización de las experiencias subjetivas de los estudiantes, maestros y directivos universitarios sobre la autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje a nivel de educación superior. De esta manera, se espera que los resultados de este estudio no sólo sean relevantes para la Universidad Nacional y para el Programa ALEX, en particular, sino para toda la comunidad universitaria del país porque esta caracterización puede asumirse como uno de los puntos de partida para que los actores curriculares reflexionen individual y colectivamente sobre los efectos de su quehacer y sobre las distintas maneras en que podrían enriquecerlo, a través de procesos que permitan que el individuo exprese su opinión con respecto a conceptos, dinámicas de trabajo y relaciones personales, profesionales y/o académicas que han hecho parte, de manera consciente o inconsciente, de su diario vivir.

Este informe se encuentra estructurado de la siguiente manera: en el primer capítulo se presenta el problema de investigación; en el segundo capítulo, se describe el marco de referencia, el cual incluye la teoría guía para la investigación

y el marco metodológico; un tercer capítulo, en el que se presentan los resultados de la investigación y una última sección referida a las conclusiones, alcances y limitaciones de la investigación.

# 1. EL PROBLEMA

## 1.1 LOS HECHOS PROBLEMÁTICOS

La continua evolución de la sociedad ha llevado al mundo a ingresar en el vasto fenómeno de la globalización, afectando de manera directa aspectos como la economía, la cultura, la tecnología, la ciencia, entre otros. La comunidad educativa, y más exactamente, quienes lideran los procesos de enseñanza y aprendizaje, son conscientes del impacto que la globalización crea en la educación y de cómo ésta se separa cada vez más de lo que exige la nueva sociedad. Algunos cambios entre las relaciones nacionales y las internacionales se encuentran reflejados a través de procesos como la apertura, la internacionalización de la economía, la mayor flexibilización de la automatización, la necesidad de capacidades para aprender y para cambiar de manera simultánea con el cambio que se avecine, el surgimiento de una particularización de gustos, etc.

Teniendo como contexto esta sociedad en procesos de cambio, se asume a las organizaciones educativas, entre ellas la universidad como: “la organización efectiva que debe asegurar la supervivencia en un medio cambiante y para ello debe contar con la capacidad de adaptarse e integrarse creativamente a ese entorno y crear nuevas realidades, es decir, de aprender continuamente” (Colciencias 1994: 52). Por lo tanto, y para afrontar ese reto, la educación superior ha necesitado un cambio de pensamiento que haga que pueda desempeñar de manera responsable y consciente todas las tareas que le han sido encomendadas para lograr estar a la vanguardia de lo que la sociedad requiere. Dentro de estas tareas se encuentra la creación de conocimiento, la adaptación de los paradigmas teóricos y tecnológicos a las condiciones nacionales o regionales, la formulación de nuevos paradigmas y la formación de sucesores en las comunidades científicas, entre otras.

En este marco de referencia se encuentra, por supuesto, la sociedad colombiana y en ella la Universidad Nacional de Colombia, la cual manifiesta el compromiso de asumir dichas tareas a través del Plan Global de Desarrollo en los siguientes términos: “es inaplazable la obligación de repensar cómo se debe hacer la transmisión crítica de la cultura y de los valores a las nuevas generaciones; cómo promover el desarrollo personal del estudiante y revelar sus capacidades individuales, máxime cuando estos cambios van en paralelo con aceleradas transformaciones en las prácticas socio-profesionales” (Palacios, 2004: 2).

Sin embargo, ese interés en repensar la educación y en promover el desarrollo personal del estudiante no es nuevo en la Universidad. Ese interés particular por hacer que los estudiantes descubran por sí mismos cómo apropiarse del conocimiento ha sido una constante desde hace ya varios años en la Universidad. Muestra de ello es como el Consejo Superior Universitario, a través del Acuerdo 023 de diciembre de 2001, reglamenta el aprendizaje de las lenguas extranjeras como un requisito institucional, estableciendo que todos los estudiantes deben desarrollar “la competencia comunicativa en una lengua extranjera con suficiencia, con énfasis en comprensión de lectura, como parte de la formación integral de los estudiantes de pregrado...” y “con modalidades de pedagogía intensiva, aprendizaje semiautónomo y uso de tecnologías educativas actuales”. De esta manera se inicia el Programa de Aprendizaje Autónomo de Lenguas Extranjeras (ALEX), cuyo objetivo general, según el mismo Acuerdo, es “motivar y promover en los estudiantes el desarrollo de las actitudes, las competencias, los conocimientos y las estrategias que les permitan alcanzar de manera cada vez más autónoma un nivel intermedio alto en comprensión de lectura e interpretación de discursos académicos y un nivel básico en producción escrita y oral así como en comprensión auditiva”.

Sin embargo, después de casi tres años de haberse implementando el programa como plan piloto, ha surgido la necesidad apremiante de reconocer hasta qué punto el discurso que se maneja sobre el desarrollo del aprendizaje autónomo se acerca a la concepción que de él tienen los actores curriculares que participan en el programa: estudiantes, profesores y directivos, ya que para el proceso de implementación no se tuvieron en cuenta ni dichas concepciones sobre aprendizaje y enseñanza, ni las experiencias que desde una cultura particular hubieran vivido estos actores y que hubieran podido aportar a la construcción curricular de un programa fundamentado en un concepto general de autonomía pero con una concepción un poco más nacional y pluricultural de lo que podría ser el desarrollo de esa autonomía en procesos de aprendizaje y enseñanza, para lograr hacer esa “transmisión crítica de la cultura y de los valores” de la que hablaba anteriormente el Plan Global de Desarrollo. Magdalena Vallejo (1999: 105), asesora de comunicación educativa, relaciona esos dos elementos de la siguiente manera: “Solamente reconociendo, desde lo curricular, nuestro carácter pluricultural, podemos afianzar nuestra nacionalidad”.

## **1. 2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

En consecuencia de lo anterior, y para dar una respuesta inicial a esa necesidad urgente de reconocer hasta qué punto el discurso que se maneja sobre el desarrollo del aprendizaje autónomo se acerca a la concepción que de él tienen los actores curriculares del Programa ALEX, se ha planteado para la presente investigación el siguiente interrogante: ¿Cuáles son algunas de las características

generales de las experiencias subjetivas de los estudiantes, maestros y directivos sobre la autonomía en los procesos de aprendizaje y enseñanza en el Programa ALEX de la Universidad Nacional de Colombia? Se identificaron sólo algunas de las características generales porque cada individuo que se acerque a los mismos datos puede descubrir otras características e incluso profundizar aún más y enriquecer la interpretación de los resultados desde su propia perspectiva. Por otra parte, cada entrevista enriquece la investigación con nuevos datos; no se puede delimitar el número de características posibles ya que las experiencias subjetivas de cada actor curricular que hace parte del contexto amplían aún más el panorama.

### **1.3 JUSTIFICACIÓN**

Es de vital importancia para el Programa ALEX descubrir a cada uno de los actores involucrados con respecto a sus experiencias, creencias e imaginarios relacionados con la autonomía. Estudiantes de tanta riqueza cultural como los que hacen parte de la Universidad Nacional, docentes con años de experiencia en distintos contextos educativos, y directivos que a lo largo de su trayectoria han intentado una y otra vez aproximar su labor a lo que exige la sociedad, están en cierta forma delimitados por el seguimiento de unos criterios que, aunque cuentan con soportes filosóficos, epistemológicos, pedagógicos y legales, irónicamente, no han sido el resultado de una indagación sistemática sobre lo que significa la autonomía para cada uno de ellos. Vale la pena aclarar que el programa cuenta con una cultura de autoevaluación permanente registrada en informes trimestrales de cada profesor sobre su quehacer pedagógico, su coherencia con la propuesta metodológica del programa y sobre los avances de tipo lingüístico y de desarrollo de la autonomía que sus estudiantes han demostrado.

ALEX, entendido como un Programa para el desarrollo del aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras, no puede ser otro espacio para que el individuo se sienta agobiado por las políticas de internacionalización y globalización que invaden el mundo. Desde esta perspectiva, debe responder a las necesidades del estudiante, de la comunidad, de las regiones y del país.

Por lo tanto, el Programa debe reflejar la historia de la sociedad en la que surge porque está vinculado con posiciones sobre el cambio social y, en particular, con el papel de la educación en la producción y transformación de la sociedad. No se trata de que a través del ejercicio curricular se refleje nuestra sociedad, sino que por medio de él se comprenda lo que subyace a la práctica de cada uno de sus actores, experimente verdaderos comportamientos de pertenencia y, a la vez, pueda ejercer la libertad que le confiere el hecho de poder tomar sus propias decisiones y asumir las consecuencias que se deriven de ellas.

Del desarrollo de esta investigación resultarán elementos fundamentados en los actores curriculares que le serán útiles tanto al Programa ALEX como a la Universidad Nacional para precisar qué entendemos por autonomía todos y cada uno de los actores involucrados y desde allí plantear o replantear, en un futuro, si es necesario, las acciones necesarias para aproximarse al ideal de ser una institución de educación superior que forma ciudadanos autónomos. Además, el hecho de que el aprendizaje de lengua extranjera sea requisito de grado y de que la única forma de cumplirlo para la mayoría de estudiantes sea a través del Programa ALEX, hace que realizar proyectos de investigación al respecto sea prácticamente la mejor forma de enriquecer la propuesta pedagógica que se está llevando a cabo. Finalmente, el Programa afirma a través de este ejercicio de investigación, su pertenencia a un Plan Global de Desarrollo que resalta la necesidad permanente de hacer que en la Universidad se adelanten procesos de reflexión sobre sus tres funciones misionales: la investigación, la docencia y la extensión. (Palacios, 2004).

En lo que respecta a la metodología que se llevará a cabo en la investigación, esta es de orden cualitativo y, más exactamente, del tipo de la investigación etnográfica crítica puesto que los datos que se recogen están relacionados con el contexto, dependen de él y son el resultado de un proceso de democratización en el cual los directivos, profesores y estudiantes del Programa Alex tienen la posibilidad y el espacio para expresar lo que piensan o creen con respecto a sus experiencias de enseñanza aprendizaje y a su relación con la autonomía. Desde este punto de vista, no se pretende probar alguna hipótesis, ni se puede predecir lo que va a suceder. La intención es la de hacer una reconstrucción, tan fiel como sea posible, de las características generales de las experiencias subjetivas sobre la autonomía de estos actores curriculares.

Finalmente, este estudio etnográfico será de vital importancia para el planteamiento de cualquier propuesta pedagógica ulterior que considere promover autonomía porque brindará las bases para su construcción partiendo de los principios que los actores curriculares consideran fundamentales de acuerdo con nuestro contexto.

#### **1.4 ESTADO DE LA CUESTIÓN**

Luego de realizar una revisión bibliográfica sobre investigaciones relacionadas con la autonomía en el aprendizaje en educación superior, en general, y de lenguas extranjeras, en particular, se encontró, en resumen, que éstas se han orientado hacia la búsqueda de relaciones de varios tipos. Unas investigaciones relacionan los factores raciales, de identidad y la cultura con el desarrollo de la autonomía. Otras abordan las percepciones de profesores y estudiantes respecto al desarrollo de la autonomía y de la libertad de cátedra. Otras se preocupan por develar las



características de los estudiantes para asumir procesos de aprendizaje de lenguas de manera independiente y por establecer la relación entre uso de medios y desarrollo de la autonomía de estos estudiantes. También se encontró un estudio que se preocupa por develar los orígenes de la autonomía en las universidades públicas colombianas y otro que explora las distintas comprensiones de los estudiantes con respecto al aprendizaje autónomo y la forma como éstas se evidencian. Con respecto al enfoque metodológico, varias investigaciones se realizan por medio de un diseño de corte inductivo acudiendo en algunos casos al estudio de caso o a estudios fenomenológicos. Otras investigaciones, en cambio, han acudido a diseños de corte cuantitativo para establecer las correlaciones entre las variables que incluían en sus hipótesis. Es decir todas abordan el tema de la autonomía, proporcionando respuestas desde distintos enfoques y utilizando distintas metodologías. Por lo tanto, los alcances de los resultados de estas investigaciones dan luces sobre los procesos, características de los estudiantes, metodologías y formación de los profesores a quienes quieran implementar programas que busquen promover la autonomía en procesos de enseñanza aprendizaje. Algunas de estas investigaciones son las que se reseñan a continuación.

La investigación realizada en la Universidad George Washington, Estados Unidos, por Wilson (2004) sobre la correlación entre el desarrollo de la identidad racial y la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes afro-americanos partía de la hipótesis de que, dependiendo del grado de desarrollo de la identidad racial, los estudiantes afro-americanos tendrían diferentes grados de autonomía como aprendices y que habría una correlación entre estas dos variables. Con respecto a la primera parte de la hipótesis se encontró que existe una diferencia significativa en los niveles de autonomía en el aprendizaje dependiendo del grado de desarrollo de la identidad racial. Con respecto a la segunda parte de la misma hipótesis se encontró que hay una correlación entre las actitudes de desarrollo de la identidad racial y los componentes de la autonomía en el aprendizaje. En conclusión, las recomendaciones de la investigación sugieren que los educadores se deben familiarizar con los conceptos del desarrollo de la autonomía en el aprendizaje para mejorar sus habilidades al diseñar actividades que promuevan dicha autonomía en sus estudiantes. Además proponen que se lleven a cabo otras investigaciones para identificar las formas en las que los estudiantes puedan mejorar su “deseo de aprender”.

En la Universidad de Dakota del Sur, Hanson (2003) llevó a cabo un estudio fenomenológico sobre las percepciones que los profesores de planta tenían con respecto a la libertad de cátedra (o libertad académica). Los propósitos de este estudio cualitativo eran los siguientes: primero, describir la esencia de las experiencias de los profesores de planta con respecto a la libertad de cátedra; segundo, averiguar de qué manera los profesores de una universidad pública

percibían, explicaban y daban sentido a su libertad de cátedra y, finalmente, buscaba ilustrar una dimensión de la experiencia humana (la experiencia del fenómeno de la libertad de cátedra). Con respecto a la selección de los participantes, se escogieron 10 profesores con base en los siguientes criterios: profesor de planta, con mínimo 5 años de servicio en la universidad, con un interés manifiesto en el concepto de libertad de cátedra y, finalmente, con el deseo de compartir sus experiencias y percepciones. Para el desarrollo del estudio se acudió a la entrevista semi-estructurada. Dicha entrevista se basó en tres focos: la descripción personal de su experiencia con la libertad de cátedra, las experiencias y estrategias de libertad de cátedra para iniciar y continuar sus prácticas de libertad de cátedra y las influencias de cambio en el ambiente universitario con respecto a la experiencia de la libertad de cátedra. El proceso de puesta en perspectiva de estos tres focos dio origen a cuatro temas: el valor de la libertad, la seguridad laboral, la autonomía y las limitaciones. Al concluir la investigación, los resultados del estudio mostraron que los profesores daban sentido a la libertad de cátedra por el valor de libertad que ellos concebían y por el nivel de seguridad laboral que experimentaban en sus disciplinas. La experiencia de la libertad de cátedra era diaria y se manifestaba a través de la autonomía y de las limitaciones tanto auto-impuestas como impuestas por otros. Se asumía que había libertad de cátedra mientras no fuera puesta en tela de juicio, amenazada o restringida por algún incidente dentro de las diferentes disciplinas. Finalmente, ser profesor de planta promovía en los profesores sentimientos de seguridad social.

En la Universidad A&M de Texas, Man-Ping Chu (2004) realizó un estudio con el propósito de investigar qué tanta diferencia existe entre las percepciones de los profesores y estudiantes taiwaneses con respecto a la autonomía del estudiante y cuánta de esta autonomía esperaban en clase. El estudio examinó las variables que podrían afectar las actitudes de los estudiantes frente a la promoción de la autonomía del estudiante con base en datos demográficos y en las respuestas dadas en las encuestas. Además se incluyeron los asuntos relativos a la relación jerárquica de la cultura china para averiguar si la cultura juega un rol significativo en el desarrollo de la autonomía del estudiante. Se utilizó un diseño de investigación cuantitativa y se distribuyó la encuesta a 446 estudiantes y 8 profesores de una universidad del norte de Taiwan.

Al concluir el estudio se encontró que tanto estudiantes como profesores esperaban incrementar el grado de autonomía del estudiante en las clases venideras en comparación con lo que estaban haciendo en ese momento. En cambio, en comparación con sus profesores, los estudiantes esperaban tener mayor autonomía en su aprendizaje en un futuro mucho más de lo que sus profesores esperaban. Además, se encontró que entre los estudiantes también se dieron diferencias significativas en cuanto a la autonomía según las siguientes características demográficas: el semestre que cursaban, el número de horas

semanales que dedicaban a escuchar música en inglés, la experiencia de haber asistido a una escuela de idiomas privada y, por último, los puntajes del estudiante en el curso de conversación de inglés en el laboratorio. En cuanto al semestre que cursaban, los estudiantes de primer año tenían unas expectativas significativamente mucho mayores que los estudiantes de segundo año; en cuanto a las horas semanales dedicadas a escuchar música en inglés, los estudiantes que dedicaban más de siete horas a la semana mostraron unas expectativas significativamente mucho mayores que los estudiantes que dedicaban menos de tres horas a la semana; en cuanto a haber asistido a una escuela privada, quienes habían asistido a una escuela privada mostraban mayor expectativa que los estudiantes que no habían asistido; y en cuanto a los puntajes en el curso de conversación, los estudiantes cuyos puntajes estaban por encima de 80 mostraron mayor expectativa que aquellos cuyos puntajes estaban entre 60 y 69. Además de lo anterior, también se encontró que los estudiantes mostraron diferencias significativas con respecto a factores actitudinales. La voluntad de los estudiantes de asumir total responsabilidad de los resultados de su aprendizaje, contribuía a promover su autonomía. La baja motivación de los estudiantes para aprender inglés, su falta de metas de aprendizaje para el curso y su falta de entrenamiento en estrategias de aprendizaje contribuían a su resistencia a la autonomía. Por su parte, los aspectos culturales como el de que los estudiantes de la China muestran respeto a su profesor como figura de autoridad y su obediencia al profesor, no contribuyeron a su resistencia a la autonomía. Para concluir, los resultados de este estudio señalan la necesidad de favorecer la autonomía del estudiante en el salón de clase en los cursos EFL (English as a Foreign Language). Se recomienda que en los niveles iniciales de implementación se eviten áreas donde la resistencia parezca ser muy fuerte. Una vez los estudiantes, profesores y directivos puedan evaluar los beneficios logrados a través de la implementación de la autonomía del estudiante en áreas particulares de la experiencia de aprendizaje, hay una mayor posibilidad de que la autonomía del estudiante se pueda expandir a todo el rango de actividades que componen la totalidad de la experiencia del salón de clase y pueda mejorar la enseñanza y el aprendizaje del inglés.

Un estudio realizado por Beltrán (2003) en la Universidad del Estado de Pensilvania analizó, desde el punto de vista histórico, la educación superior colombiana con el propósito de develar, por una parte, los orígenes de la autonomía universitaria y, por otra, la evolución de las políticas del gobierno en materia educativa. Con respecto a los orígenes de la autonomía universitaria, Beltrán (2003) encuentra que ésta se introdujo en la educación superior colombiana en 1991, como mandato constitucional y se reguló posteriormente a través de la Ley 30 de 1992. Sin embargo, afirma, desde su implementación ha causado tensiones, por una parte, entre los conceptos de autonomía universitaria, entendida como auto-regulación, y el control y vigilancia por parte del gobierno y, por otra parte, entre la noción de libertad financiera de las universidades privadas

y la dependencia económica de las universidades públicas. De igual manera, se ha presentado un enorme crecimiento de la educación superior colombiana, una falta de mecanismos de control eficientes y la politización del proceso electoral de las autoridades universitarias. Algunos de estos efectos se pueden atribuir, según la investigadora, a la confusión en las interpretaciones del concepto de autonomía, confusión que dio origen a este estudio. Con respecto al enfoque metodológico, se llevó a cabo un análisis histórico de la educación superior en Colombia con el propósito de dar cuenta de los objetivos antes mencionados. Además, se incluyó un estudio de caso de dos universidades localizadas en la región andina. Al concluir la investigación, los resultados revelaron que a través de la historia, el concepto de autonomía universitaria en nuestro país ha sido un asunto de retórica ya que ha provenido hasta ahora de las nociones de democracia, participación y de distribución del poder al interior de la universidad, los cuales caracterizaron las demandas del Movimiento de Córdoba. El concepto ha estado ligado a los partidos políticos en el poder y a las políticas de los organismos monetarios internacionales que han impuesto su agenda en Colombia y que, a su vez, han impactado en el nivel organizacional de las universidades. Durante la última década el gobierno ha oscilado entre dos extremos opuestos como mecanismos de coordinación sin éxito, siendo éstos el mercado y el riguroso control sobre las universidades públicas. Como consecuencia, dichas universidades tienen una limitada autonomía académica, administrativa y financiera.

La investigación titulada “Una valoración (assessment) de la autonomía del estudiante de los estudiantes inscritos en programas académicos y vocacionales en el Thomas Nelson Community College”, realizada por Phillips (2004) en la Universidad George Washington, buscaba determinar cómo se están formando para el futuro los estudiantes de dicha institución determinando hasta qué punto hay una relación entre el ambiente de la institución y el desarrollo de estudiantes autónomos. Más específicamente, el propósito del estudio era el de determinar si el desarrollo de la autonomía de los estudiantes inscritos en programas académicos era diferente del desarrollo de la autonomía de los estudiantes inscritos en programas vocacionales. Utilizando como herramienta metodológica el Perfil de Autonomía del Estudiante, se valoró (evaluó) la autonomía de los estudiantes al comienzo, en la mitad y al final de sus respectivos programas. Se esperaba que la autonomía de los estudiantes de ambos programas se incrementara con el tiempo y que la autonomía de los estudiantes de los programas vocacionales fuera mayor que la de los estudiantes de programas académicos en el mismo período de tiempo. Los resultados de la investigación, sin embargo, no sustentaron ninguna de estas dos conjeturas. Los estudiantes de programas vocacionales mostraron mayor deseo de asumir su aprendizaje al tiempo que se iban acercando al final de su programa, pero no mostraron persistencia, iniciativa ni recursividad. Los estudiantes de los programas académicos no mostraron mayor tendencia a asumir su propio aprendizaje.

Un estudio realizado por Mori (1999) en la universidad Georgetown, cuyos objetivos se resumen en primer lugar en la exploración de las creencias que los estudiantes de lengua tienen con respecto al aprendizaje en general y al aprendizaje de lenguas en particular y además en la relación existente entre las creencias en los dos dominios, señala que para iniciar estudios como éste es necesario tratar de identificar las diferencias individuales que pueden ocasionar el éxito o no en el aprendizaje. Sus hallazgos demostraron que los estudiantes difieren considerablemente en la información lingüística en la que se concentran, en las estrategias que usan para desarrollar una tarea en particular y en las preconcepciones que se tienen con respecto a la naturaleza de la lengua que se aprende y al aprendizaje de la misma. Horwitz (1987), citado en Mori (1999: 380), identificó cinco áreas a las que se refieren las creencias sobre el aprendizaje de lenguas: la aptitud para aprender una lengua, la dificultad para aprenderla, la naturaleza del aprendizaje de ésta, las estrategias efectivas de aprendizaje, de comunicación y de motivación, y el desarrollo de “Beliefs About Language Learning Inventory” (BALLI). En el mismo estudio se menciona a Catterall (1995) quien, a través de cuestionarios, identificó seis dimensiones principales a las que se referían las creencias sobre el proceso de aprendizaje de lenguas: el papel del profesor, el papel de la retroalimentación, la independencia del estudiante, la seguridad del estudiante con respecto a su habilidad de estudio, las experiencias que se hayan vivido en el aprendizaje de lenguas y el enfoque de estudio. Basándose en otros estudios similares y a través del análisis de 40 cuestionarios, se obtuvieron, entre otras, las siguientes conclusiones:

- La creencia relacionada con la dificultad para aprender determinado aspecto lingüístico puede no estar relacionada directamente con la creencia de que aprender esa lengua es difícil.
- Los estudiantes que consideran que el aprendizaje de una lengua es rápido están menos dispuestos a asumir el reto de hacerlo ya que creen que si no se aprende en una fase inicial, nunca se aprenderá.
- Quienes creen que la habilidad para aprender una lengua es innata tienden a obtener más bajos resultados en su desempeño mientras la aprenden.
- Quienes piensan que aprender es hacer lo que el profesor dice manifiestan con mayor certeza que los materiales son fáciles de resolver y esperan buenos resultados del curso.

- Es posible que los estudiantes valoren más explicaciones detalladas de gramática y del significado de las palabras que el enfoque comunicativo y holístico que se implementa en muchos cursos de aprendizaje de lenguas.

Otro estudio, realizado por Castillo y otros (1990), referido al desarrollo de la autonomía señala que una de las tareas más urgentes en la actualidad es hacer que las universidades, en sus planes de estudios, promuevan formas de enseñanza de las lenguas donde haya especial atención a la actividad cognoscitiva de los estudiantes y a su habilidad para ampliar independientemente sus conocimientos. Se plantea, entonces, la necesidad de fomentar el trabajo extra-clase, entendido como un “conjunto de actividades con una gradación en sus contenidos que va desde lo simple hasta lo complejo, que el estudiante debe realizar de forma independiente fuera de la clase y sin la presencia del profesor, con vista a consolidar y perfeccionar las habilidades lingüísticas tales como comprensión de lectura, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita, en relación con el objetivo a alcanzar, el tipo de tarea y el nivel que se exija” (Castillo 1990:10) como forma para mejorar el aprendizaje de lengua.

Un buen estudiante de idiomas, según el análisis teórico que hacen las investigadoras, debe ser consciente de su aprendizaje, curioso y tolerante, auto-crítico, realista, un estudiante dispuesto a experimentar, activamente comprometido y organizado. Estas características deben ir acompañadas de los indicadores que Majmutov (1983), citado en Castillo y otros (1990: 7), plantea como evidentes en un estudiante que se caracterice por su independencia cognoscitiva: habilidad para alcanzar de forma independiente nuevos conocimientos de diferentes fuentes y para adquirir nuevas habilidades y hábitos mediante la memorización, la investigación independiente y los descubrimientos; habilidad de emplear los conocimientos, habilidades y hábitos adquiridos para la auto-superación y la habilidad de emplear dichos conocimientos y hábitos en su actividad práctica para resolver cualquier tipo de problema que la vida le plantee. El estudio se basa en la afirmación que hace Majmutov con respecto a que esa independencia cognoscitiva se alcanza más fácilmente a través de tareas que exijan la adquisición de conocimiento de manera independiente y no a través del profesor. Malkin (1966), citado en Castillo y otros (1990: 8), señala cuatro tipos de trabajo independiente: el tipo reproductivo que utiliza conocimientos existentes; el tipo cognoscitivo que se basa en la búsqueda (heurístico) de motivación, de constatación, experimental y/o lógica; el tipo creativo, en el que los estudiantes crean algo nuevo u original que, de una u otra manera, expresa sus intereses individuales y el tipo cognoscitivo-creativo, en el que se amplía las relaciones de la enseñanza con la vida y la docencia con la práctica. Para concluir, el estudio define la independencia cognoscitiva como “la capacidad que tiene el estudiante de ver y representarse el problema, la tarea cognoscitiva de carácter teórica o

práctica y la forma creadora en que debe solucionarla utilizando métodos seguros<sup>1</sup> y efectivos. Es también la finalidad del trabajo independiente y depende de los niveles de asimilación de los contenidos según los objetivos". (Castillo y otros 1990: 11)

Con respecto a algunas investigaciones hechas sobre el tema de la autonomía en los procesos de aprendizaje y enseñanza de lenguas que se adelantan en la Universidad Nacional, se encuentra, entre otras, la investigación de Romero (2005) titulada "Competencia de Medios y Uso de Nuevos Medios en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras". Entre los principales objetivos que esta investigación plantea, está el diseño de "instrumentos de investigación" que determinen qué grado de autonomía en procesos de aprendizaje han alcanzado los estudiantes de Filología e Idiomas – Alemán - de la Universidad Nacional de Colombia. Además, busca determinar si el uso de Internet aporta al desarrollo de procesos de autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras, así como definir cuáles son las habilidades principales que debe poseer un "aprendiente", en el papel de usuario de medios, para hacer el mejor uso de Internet en su proceso de aprendizaje. Este diseño cuasi-experimental en el que se emplearon encuestas, protocolo de "Think Aloud" y observaciones, basó el análisis de datos en el método de Codificación Abierta, procedimiento apoyado por la teoría denominada "Grounded Theory" de Corbin y Strauss (1998), citados en Romero (2005: 51). En términos generales, se concluyó que los estudiantes carecen de la competencia lingüística necesaria para hacer uso de los medios en lengua extranjera, pero sí poseen la competencia técnica que los habilita para hacer un uso adecuado de los equipos, del "hardware". Sin embargo, carecen en su mayoría de la capacidad para dominar el "software" con el cual se está trabajando. Por otra parte, se concluye que no se puede determinar con exactitud si existe interdependencia entre el uso de nuevos medios y el aprendizaje autónomo, aunque el estudio sí indica que "una persona competente frente al uso de nuevos medios puede desarrollar más fácilmente procesos de autonomía en el aprendizaje de una lengua." (Romero 2005: 71). Por esta razón es que cuando se aprende una lengua extranjera se deben poseer una o varias competencias (técnica, semántica, pragmática) que permitan conocer las posibilidades de trabajo que existen con un determinado medio. Otra conclusión a la que se llegó es que los estudiantes no tienen toda la competencia técnica que debiera poseer un usuario ideal de los medios, aunque si manifiestan en algunos casos autonomía en su trabajo; por ejemplo, en el uso de algunas estrategias. Finalmente, se hace la recomendación de que a los futuros profesores no se les capacite sólo en el uso de las nuevas tecnologías, sino también en cómo enseñar haciendo uso de ellas.

---

<sup>1</sup> El subrayado es del autor.

En la Investigación de Maestría titulada: “EFL Undergraduate Students’ Understandings and its Reflection in Their Learning Process”, (Ariza 2003), estudio realizado en un curso de inglés básico I de la carrera de filología e idiomas -Inglés- de la Universidad Nacional de Colombia, la investigadora plantea como objetivo principal explorar las distintas comprensiones de los estudiantes con respecto al aprendizaje autónomo y la forma como ellas se hacen evidentes. Inicia su trabajo con una búsqueda y análisis de información relacionada con la importancia de la autonomía en el campo educativo, algunos conceptos claves sobre autonomía, el papel del profesor y del estudiante en este nuevo paradigma, la importancia de los estilos y estrategias de aprendizaje y algunas propuestas relacionadas con experiencias de aprendizaje que favorecen el aprendizaje autónomo. Después de hacer esta aproximación teórica, la investigadora considera que la autonomía está ampliamente relacionada con la motivación y que por lo tanto la motivación intrínseca es un factor clave para regular el propio aprendizaje. Basa su afirmación en Dickinson (1995), quien asegura que la participación activa del estudiante en su aprendizaje aumenta la motivación porque el proceso adquiere mayor sentido. Además considera que ser autónomo no es fácil y que por lo tanto es necesario guiar a los estudiantes en este proceso, ayudándolos a desarrollar la capacidad para establecer sus propios objetivos y para estudiar por cuenta propia, motivándolos a ejercer su responsabilidad y derecho a escoger, entre varias opciones, cuál es la dirección de su proceso de aprendizaje. En cuanto al concepto de autonomía, resalta la idea de que es multidimensional puesto que se relaciona con varias disciplinas. Con el fin de explorar, en una segunda etapa de la investigación, la comprensión de los estudiantes con respecto a la autonomía, se utilizó un estudio de caso referido a cinco estudiantes y se recolectó la información a partir de apuntes tomados permanentemente por el profesor, grabaciones en video, cuestionarios, entrevistas grabadas, historias de vida de los estudiantes y sus propios registros escritos. Al analizar los datos obtenidos, se identificaron las siguientes categorías: la primera referida al dilema que enfrenta el estudiante cuando se le da la opción de dirigir, hasta cierto punto, su proceso de aprendizaje; la segunda relacionada con la comprensión que el estudiante tiene de la autonomía como el resultado de unas decisiones tomadas para dirigir su proceso de aprendizaje; y en la tercera se evidencia la manera como el estudiante manifiesta su autonomía dentro y fuera del salón de clase, a través de su reflexión crítica, la toma de decisiones, la acción independiente y la reflexión con respecto a su estilo y estrategias de aprendizaje, aspectos que caracterizan a un estudiante autónomo según Little (1991: 4) y Omaggio (1978), citados en Ariza (2003).

Como se puede observar, en estas nueve investigaciones que se han reseñado, el tema de la autonomía en la enseñanza y el aprendizaje, en general, se ha venido abordando desde distintas perspectivas tanto teóricas como metodológicas, lo que ha originado resultados de lo más diversos, motivando, en consecuencia, a profundizar mucho más en su estudio. En el apartado de conclusiones, el lector



encontrará algunas relaciones generales de los resultados de estas investigaciones con los hallazgos de la presente investigación.

## **1.5 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

En los objetivos que se presentan a continuación es importante aclarar que se han planteado términos que serán explicados en el marco de referencia con el fin de definir la manera en la que se entenderán en esta investigación.

**1.5.1 Objetivo general.** Describir algunas de las características generales de las experiencias subjetivas de los estudiantes, maestros y directivos sobre la autonomía en los procesos de aprendizaje y enseñanza en el Programa ALEX de la Universidad Nacional de Colombia.

### **1.5.2 Objetivos específicos**

1. Describir algunas creencias<sup>2</sup> de los actores curriculares sobre la autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el Programa ALEX de la Universidad Nacional de Colombia.
2. Establecer la relación existente entre estas creencias y las experiencias educativas previas.
3. Identificar algunos problemas referidos a la promoción de la autonomía en este contexto.
4. Describir las formas de sentir de estudiantes, maestros y directivos frente a estos problemas.
5. Describir los tipos de acciones de los actores curriculares orientadas hacia la solución de estos problemas.

---

<sup>2</sup> Por “creencia” se entiende, en esta investigación, como “la concepción o forma de pensar que el actor curricular manifiesta, a través de su discurso, con respecto a un tema en particular”. Esta definición es la que, en términos generales y de manera tácita, se asumió en el grupo de investigadores del proyecto macro al que está vinculado el presente estudio.

## 2. MARCO DE REFERENCIA

Todos los elementos de tipo teórico que se presentan a continuación buscan ser una idea general de los conceptos principales que subyacen a esta investigación. De ninguna manera, como se había mencionado anteriormente, se deben asumir como el marco teórico que se valida o no con los resultados de la investigación. Es por esta razón que la teoría presentada es sólo una guía para las investigadoras. Según Fetterman (1989), se sugiere no profundizar en la teoría para evitar elaborar, a partir de ella, preconcepciones que puedan sesgar de alguna manera el análisis de datos. Además, se presenta en este capítulo el marco metodológico con base en cual se desarrolló la investigación.

### 2.1 TEORÍA GUÍA PARA LA INVESTIGACIÓN

Hay dos elementos claves para aproximarnos a las experiencias subjetivas con respecto a la autonomía que serán abordados en este apartado: la experiencia subjetiva desde la noción de cultura y la caracterización del mundo subjetivo. La primera se hará desde las aproximaciones que hace Rocher (1980) al respecto y la segunda se hará desde la lectura que hace Carspecken (1996) de la Teoría de la Acción Comunicativa. Por otra parte, y desde una perspectiva general, se contemplarán también en este apartado algunas aproximaciones teóricas sobre la autonomía en el aprendizaje desde la psicología según Ortiz (s.f.) y desde la filosofía según Ayllón (2005) y sobre la autonomía en la enseñanza y en la gestión en la educación superior con base en los planteamientos de Tünnermann (1990) y Londoño (1998). Además se establecerá, a grandes rasgos, la relación entre autonomía y aprendizaje autónomo con base en los planteamientos de Benson (2001) y Vera (1995) y, finalmente, se concluirá con algunas aproximaciones teóricas referidas a la autonomía en el aprendizaje de lenguas, en particular, con base en las perspectivas de Holec (1983) y Bufi Zanon, citados en Chaves (1998), Sharle y Szabó (2000) y Benson (2001).

**2.1.1 La experiencia subjetiva desde la noción de cultura.** El hombre por naturaleza es un ser social que vive, se relaciona, crea, se manifiesta en función de su realidad social particular. Dicha realidad social está conformada por una serie de elementos que son externos a las personas pero que a su vez deben interiorizar para desenvolverse en esa realidad. Para Rocher (1980: 10), dichos elementos son: los modelos, los roles, las sanciones, los valores y los símbolos, todos ellos reunidos en un concepto que los abarca: la cultura.

Sin embargo, al momento de definir el término “cultura” nos encontramos ante un sinnúmero de definiciones que no siempre permiten “clarificar su sentido y su alcance”. El hecho de que a la cultura se la haya definido desde la historia, la antropología y la sociología<sup>3</sup>, ha hecho que este concepto haya pasado de significar “la historia de las costumbres, de las instituciones, de las ideas, de las artes y de las ciencias” a designar “un campo labrado y sembrado”; o haya pasado de referirse al “progreso intelectual de una persona” a ser sinónimo de “civilización”. Por lo tanto, para evitar esa multiplicidad de significados del término, para efectos de esta investigación, se tomará la definición que de cultura construye Rocher (1980) a partir de la definición de Tylor y otros autores, por cuanto dicha definición involucra las “maneras de sentir” como uno de los elementos de la cultura y es a esas maneras de sentir, entre otras, a las que queremos aproximarnos cuando hablamos en nuestro objetivo general de “experiencias subjetivas”, que involucran pensamientos y creencias. La definición de Rocher dice así: cultura es *“un conjunto trabado de maneras de pensar, de sentir y de obrar más o menos formalizadas, que, aprendidas y compartidas por una pluralidad de personas, sirven, de un modo objetivo y simbólico a la vez, para constituir a esas personas en una colectividad particular y distinta”*. (Rocher 1980: 111-112)

En esta definición Rocher incluye todos los elementos que afectan a la actividad humana: el cognoscitivo, el afectivo, el conativo (el obrar), e incluso el sensoriomotriz. De aquí que se vea la cultura como una realidad “vvida” y compartida por una “pluralidad de personas”, que la adquieren a través de diversos modos de aprendizaje. El hecho de que sea aprendida, para algunos autores, la cultura sería entonces el “legado social” que “un individuo debe aprender para vivir en el seno de una sociedad particular”. (Rocher 1980: 113)

Por otra parte, el hecho de que la cultura sea un entramado de relaciones le da un carácter de sistema, en el cual los diferentes elementos están unidos por una serie de relaciones de coherencia que los enlazan y que son experimentados subjetivamente por los miembros de una sociedad. La cultura como sistema se da en la realidad y para evidenciarlo hay que “pasar primero por la percepción que del mismo tienen los miembros de una colectividad” (Rocher 1980: 116). Con esto se ratifica lo dicho anteriormente, la cultura es percibida y vivida en cuanto sistema por los miembros de la sociedad. Cada persona “asimila la cultura de acuerdo con su propia idiosincrasia; en alguna medida, la reconstruye a su modo”, sin sobrepasar los límites establecidos. Aunque la cultura permite a sus miembros cierta innovación, el franquear dichos límites, puede llevar a la marginación de la

---

<sup>3</sup> Rocher (1980) hace un recorrido por la historia de la noción de cultura: inicia en la Alemania del siglo XVIII, se refiere a la acepción francesa de la Edad Media, a la del inglés Tylor del siglo XIX y a la de los sociólogos norteamericanos, entre otros.

sociedad o, incluso, a la salida de dicha sociedad. En conclusión, cada ser humano experimenta su propia cultura según su manera de ver el mundo y la sociedad, pero dentro de los límites que dicha cultura le permite.

Con respecto al mundo subjetivo, una de las tres categorías ontológicas que Jürgen Habermas (1981, 1987a, 1987b) presenta en su Teoría de la Acción Comunicativa<sup>4</sup>, Carspecken (1996: 69) nos dice que se caracteriza por el principio del acceso privilegiado. Acceso a emociones, deseos, intenciones y niveles de consciencia a los que un observador no podría referirse de manera directa. La relación entre realidad y apariencia se verá reflejada, entonces, en el autoconocimiento del actor y su desempeño, relacionados no con el mundo en general, sino con el mundo en particular: mi mundo, su mundo, etc. Es precisamente a ese mundo subjetivo que se quiere tener acceso a través de esta investigación. Carspecken (1996: 86) plantea cómo los pensamientos y las creencias sintetizan realmente el reino subjetivo y normativo evaluativo del que habla Habermas. El individuo tiene pensamientos y creencias que puede dar a conocer o no a los demás; es por esta razón que se considera de acceso privilegiado. Pero la conformación de estos pensamientos y creencias requiere una toma de posición y por lo tanto unas estructuras evaluativas normativas. Pensar es tomar una posición inmersa en audiencias internas y usualmente abstractas. Esta toma de posición sólo se hace evidente a través de la intersubjetividad que surge cuando se reflexiona conscientemente con respecto a emociones, experiencias y/o vivencias que se han tenido y que resultan de alguna manera relevantes.

Mundo subjetivo y experiencia subjetiva conforman, entonces, el todo de un ser social que piensa, siente y obra de un modo particular al cual sólo él tiene acceso y sólo él decide si lo quiere dar a conocer a través de su discurso.

**2.1.2 La autonomía en el aprendizaje.** Se considera relevante tener en cuenta las ideas que desde la psicología y la filosofía se han generado en torno a la autonomía por cuanto, por una parte, abordan desde otra perspectiva dicho concepto y lo enriquecen y, por otra, porque aportan más elementos para establecer mayores y mejores relaciones en las conclusiones a partir de los hallazgos de la presente investigación.

De la autonomía y de la autodirección o autorregulación se ha hablado en las ciencias sociales y en las ciencias humanas, entre ellas, la psicología. Desde una perspectiva de esta disciplina, la personalidad es la “expresión superior del mundo subjetivo del hombre que adquiere un carácter histórico concreto” (Ortiz, s.f.). La personalidad es, a la vez, una categoría y un principio cuya esencia radica en que

---

<sup>4</sup> Las otras dos categorías son el mundo objetivo y el mundo normativo o evaluativo.

todo proceso subjetivo está inmerso en otros más complejos. Es decir, que “nada dentro de la personalidad se encuentra ni funciona aisladamente”, está en relación con los demás fenómenos subjetivos. Es la personalidad la que “determina la regulación y autorregulación del comportamiento”. Dicha autorregulación, desde esta perspectiva, se da en niveles, de los cuales el nivel superior es aquel en el que el sujeto participa de forma consciente y activa en la determinación de su comportamiento, mediante sus reflexiones y elaboraciones personales, imprimiéndole un sentido personal a sus acciones y orientada por objetivos que trascienden la situación personal”. Desde la perspectiva de Piaget (1974) y de Kohlberg (1992), citados por Ortiz (s.f.), esta es la idea del tránsito del estado heterónomo al estado autónomo en el desarrollo moral del hombre, en el cual, este último sería el nivel superior de la autorregulación de la personalidad. Para Pantoja (1993), citado por Ortiz (s.f.), es precisamente la educación la que permite que la persona pase de un estado a otro, a través de un medio socio-psicológico de influencia: el ejemplo de los maestros.

En filosofía, por su parte, autonomía se entiende como autogobernarse según la raíz etimológica del término, ya que proviene del griego “autós” (uno mismo) y “nómos” (ley) lo que significa “darse sus propias leyes”. Además, el sentido genérico de autonomía, en el vocabulario filosófico, se ciñe a la ética para significar respeto a la propia conciencia, como modernamente ha puesto de manifiesto Kant, afirma Ayllón (2005).

### **2.1.3 La autonomía en la enseñanza y en la gestión en la educación superior.**

Hablar de autonomía en la educación superior es hablar de la autonomía universitaria que se inicia en América Latina con el Movimiento de Córdoba de 1918, (Aguilar et al, 1997: 26). El concepto de autonomía dentro de este movimiento reformista implicó el reconocimiento del derecho de la comunidad universitaria a elegir sus propias autoridades, la libertad de cátedra, la designación de los profesores mediante procedimientos puramente académicos, la dirección de la institución por sus propias directivas, la aprobación de planes de estudio y la elaboración del presupuesto universitario, entre otros. Más adelante se incluyó la inviolabilidad de los recintos universitarios.

En 1965, en la IV Conferencia de la Asociación Internacional de Universidades celebrada en Tokio, además de las anteriores, se incluyeron la selección de estudiantes, los programas de investigación y la distribución de los recursos financieros entre sus diversas actividades.

Desde una perspectiva jurídica, la autonomía se puede definir como el “estatus que el Estado concede a la universidad para que se gobierne de manera independiente en los asuntos de su incidencia” (Aguilar et al, 1997: 27). Tales asuntos implican, según Tunnerman (1990: 295), citado en Aguilar et al (1997: 27):

- Autonomía para investigar
- Autonomía para enseñar, o derecho a transmitir conocimientos libremente
- Autonomía administrativa
- Autonomía económica

Para Tunnerman (1990: 298), citado en Aguilar et al (1997: 28), el concepto de autonomía no se limita a su definición jurídica, ni tampoco a la problemática de las relaciones entre el Estado y la universidad. Hay que examinarlo desde una perspectiva más amplia, analizarlo desde “sus posibilidades en el contexto de las relaciones entre educación y sociedad”. Al hacer este ejercicio, se podrá concluir que el concepto de autonomía es dialéctico, no puede formularse de manera absoluta y para siempre. Es un principio fundamental inserto en un contexto sociopolítico e histórico que influye en su definición pero del cual también tiene que tomar distancia para preservar su carácter crítico e independiente. Finalmente y en concordancia con esta última afirmación, otra autora, Marcela Londoño (1988: 38), considera que la autonomía es un concepto complejo que “puede obedecer a diversos discursos, dependiendo de los imaginarios sociales en los que esté inscrito y, como tal, es introyectado e interpretado de diferentes maneras, aún antinómicas, por cada una de las instancias involucradas en el proceso educativo”.

Sin embargo, Londoño (1998: 48) observa una preocupante influencia de lo que ella denomina el “discurso hegemónico” en el proyecto de autonomía. Ella considera que los modelos educativos de corte neoliberal que instauran un nuevo orden de dominación homogeneizante, con énfasis en el individualismo, han creado, por una parte, una serie de ideas que hegemonizan las formas de pensar y de sentir, y, por otra parte, han hecho que se consoliden “modelos administrativos en los que se definen acciones estratégicas orientadas a fines preestablecidos por “expertos” y “especialistas” que fundamentan las decisiones en el saber técnico“. Así se garantiza eficacia y eficiencia. Lógicamente esta manera de operar en la educación requiere del establecimiento de relaciones de autoridad y líneas de mando, lo cual permite que los superiores dirijan el quehacer de sus subordinados para que contribuyan adecuadamente a la legitimación del orden instituido. Así las cosas, afirma, la autonomía educativa en este contexto tiene una connotación netamente instrumental y está relacionada simplemente con “la ejecución eficiente y eficaz de las tareas asignadas según unos parámetros establecidos previamente por organismos extrasociales.” (Londoño 1998: 49)

Por otra parte, aparece el Estado como el agente que tiene la responsabilidad de definir los objetivos en materia educativa al tiempo que fortalece sus funciones de inspección y vigilancia. Por lo tanto, la **toma de decisiones** y la **autonomía**<sup>5</sup> de

---

<sup>5</sup> El resaltado de “toma de decisiones” y de “autonomía” es de Londoño (1998) p. 50

las instituciones se limita a establecer la mejor secuencia posible de acciones educativas para cumplir los objetivos estatales. En síntesis, la autonomía se concibe como un autogobierno pasivo en términos políticos pues tiende a la reproducción de las acciones instituidas para lograr metas preestablecidas, en vez de asumir una actitud crítica y propositiva.

**2.1.4 Relación entre autonomía y aprendizaje autónomo.** Teniendo en cuenta que el contexto en el que se desarrolla la presente investigación es un programa que pretende el aprendizaje de lenguas extranjeras de manera autónoma, se considera pertinente abordar en este apartado los elementos de tipo teórico que, desde una perspectiva educativa, se refieren a la autonomía, en general, y al aprendizaje autónomo, en particular, con el fin de precisar la relación que se establece entre ambos conceptos dentro del marco de dicha investigación.

En primera instancia, Benson (2001: 47) afirma que, en términos generales, autonomía se define como la capacidad de tomar control o responsabilizarse por el propio aprendizaje. Sin embargo, dice, que si se quiere precisar más detalladamente lo que sería un aprendizaje autónomo, se tendría que decir exactamente qué significa “tomar control” o “responsabilizarse”, en ese contexto. Además, y en vista de que “tomar control” sobre el aprendizaje puede tomar una gran variedad de formas en relación con los diferentes niveles del proceso de aprendizaje, habría que decir, solamente, que la autonomía es una capacidad multidimensional que puede tomar diferentes formas en los diferentes individuos y, aún, en el mismo individuo según los diferentes contextos o tiempos en los cuales se desarrolle. De otro lado, afirma Benson, que la autonomía como constructo teórico, debe ser susceptible de ser descrita en comportamientos observables y uno de esos comportamientos es el aprendizaje autónomo. En conclusión, con base en lo que afirma Benson, el aprendizaje autónomo es una “materialización”<sup>6</sup> de la autonomía, es un comportamiento observable de la autonomía como constructo teórico.

Otra relación es la que se ha dado a nivel pedagógico. Por ejemplo, Vera (1995) plantea una forma de relacionar estos dos conceptos. Para él, en términos prácticos, cuando se potencia la autonomía, el estudiante cambia la interpretación de los distintos elementos y procesos curriculares. Los binomios típicos van a alterar sus significados, por ejemplo: enseñanza/aprendizaje, proceso/producto, las relaciones profesor/alumno, estrategias de enseñanza/estrategias de aprendizaje, entre otras. Esto hace que obligatoriamente se cambie la típica distribución de poder y autoridad en el contexto educativo. El alumno puede llegar a convertirse en co-responsable, junto al profesor, de la planificación, desarrollo y

---

<sup>6</sup> Las comillas y el término “materialización” son de las autoras por cuanto infieren que el aprendizaje autónomo es uno de los hechos visibles de la autonomía, entendida ésta como un constructo teórico.

evaluación del currículo. El hecho de compartir papeles hace que profesores y estudiantes distribuyan responsabilidades que, en procesos de enseñanza aprendizaje heterónomos, están bien diferenciadas. Una de las responsabilidades mayores es la de tener conciencia acerca del propio proceso de aprendizaje y de las estrategias que se desarrollan, es decir, la de tener conciencia de cómo se aprende. Esto significa que cuando se promueve la autonomía, los alumnos aprenden a aprender como forma esencial para adquirir conocimientos autónomamente. En conclusión y con base en lo expresado por Vera, promover autonomía en contextos de enseñanza aprendizaje es poner en marcha un vehículo para el aprendizaje autónomo.

**2.1.5 Autonomía en el aprendizaje de lenguas.** Desde un punto de vista más particular, referido al aprendizaje de lenguas extranjeras, Holec (1983), citado en Chaves (1998:39), define la autonomía como la capacidad de responsabilizarse de su propio aprendizaje. Sin embargo, teniendo en cuenta que no es una capacidad innata, es necesario enseñar al estudiante a aprender a aprender. Por lo tanto, el objetivo final de este aprendizaje es llevar al estudiante a que tome las decisiones pertinentes a su programa de aprendizaje, es decir, determine sus objetivos, defina los contenidos y la progresión del aprendizaje deseado, seleccione los materiales y técnicas necesarios, controle el desarrollo de la adquisición y evalúe la adquisición deseada. Según Holec, citado en Chaves (1998), uno de los primeros pasos para adquirir la autonomía en el aprendizaje es que el alumno tenga deseos de aprender y sea capaz de hacerlo. Gran parte de esta capacidad radica en la disponibilidad para revisar y modificar algunos hábitos de estudio, de ser necesario. Estos hábitos hacen parte de un conjunto de supuestos que el individuo maneja sin necesariamente ser consciente de ello y que se asumen como una representación específica sobre cómo se concibe la lengua, el aprendizaje de ésta y los medios más útiles para aprenderla. Este conocimiento, según Holec, citado en Chaves (1998: 40-41), comprende dos áreas principales, a saber: Una es el área del saber la cual representa nuestros conocimientos acerca de lo qué es una lengua y cómo la aprendemos; la segunda área se refiere a la del saber hacer, es decir, hacer uso apropiado de los materiales y técnicas para aprender.

La tarea primordial dentro de un programa que pretenda lograr que sus estudiantes se aproximen al desarrollo del aprender a aprender es hacer explícitas, a través de la discusión y de actividades específicas, las representaciones de los estudiantes y llevarlas a un nivel consciente. Bajo esta perspectiva, el rol primordial del docente es, en palabras de Marie-José Gremo (1995), citada en Chaves (1998: 60), “asesorar y no enseñar”. Sus tareas principales son ayudar al aprendiente a desarrollar su competencia de aprendizaje dentro de las sesiones de asesoría y organizar y adaptar los materiales de tal manera que el estudiante pueda hacer uso de ellos, aplicar la estrategia que se



proponga y también autoevaluarse sin necesidad de contar con la participación permanente del profesor. Este enfoque basa su implementación en la presencia de profesores, que además de enseñar lengua, guíen a sus estudiantes en el conocimiento y puesta en marcha de estrategias para aprender por sí mismos. De ahí, que sea de vital importancia contar con la existencia de Centros de Recursos que garanticen el libre acceso de los estudiantes a una gran variedad de materiales que le permitan satisfacer sus necesidades de aprendizaje. Los siguientes cuadros reflejan de qué manera Sonia Bufi Zanon, asesora de la Mediateca del CELE- UNAM, citada en Chaves (1998), plantea el cambio de rol del profesor que quiere hacer que sus estudiantes aprendan a aprender:

Cuadro 1a: Diferentes roles que puede asumir un profesor (Fuente: Chaves, 1998: 60-62)

<b>VARIABLES A CONSIDERAR</b>	<b>PROFESOR EN UN PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DIRIGIDO</b>	<b>PROFESOR MOTIVADOR DE PROCESOS DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO</b>	<b>PROFESOR COMO ASESOR EN EL APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO</b>
<b>LENGUA</b>	Conoce el idioma que enseña	No permite sólo enseñar el idioma sino permite que el estudiante aprenda	No enseña el idioma sino que sabe donde encontrar información sobre el idioma y sobre estrategias para aprenderlo
	Conoce la gramática	No expone la teoría sino que crea las condiciones para que el estudiante aprenda a conceptualizar las reglas	Da consejos para conceptualizar y para desarrollar aptitudes de observación

Cuadro 1b: Diferentes roles que puede asumir un profesor (continuación) (Fuente: Chaves 1998: 60-62)

VARIABLES A CONSIDERAR	PROFESOR EN UN PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DIRIGIDO	PROFESOR MOTIVADOR DE PROCESOS DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO	PROFESOR COMO ASESOR EN EL APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO
<b>METODOLOGÍA</b>	Define los objetivos y los impone	Define macro-objetivos según el programa institucional, pero deja que los estudiantes propongan los objetivos intermedios	Ayuda al aprendiente a definir sus propios objetivos
	Establece un programa	Permite que se modifique el programa según necesidades	Informa sobre las diferentes maneras de establecer un plan de trabajo
	Impone actividades	Ofrece y da a escoger actividades	Propone actividades
	Toma decisiones	Comparte la toma de decisiones con los estudiantes	No toma ninguna decisión. Hace que sus estudiantes lo hagan.
	Establece, impone el método de trabajo y lo dirige	Propone una metodología no rígida, adapta su metodología al grupo, favorece una actitud predictiva y observadora	Propone técnicas de trabajo pero no las dirige
	Es el animador de la clase, dirige el grupo y resuelve problemas	Favorece interacciones entre estudiantes pero no resuelve sus problemas	Da apoyo psicológico
	Deja tareas	La gama de tareas ofrecida no es para controlar ni sancionar	Propone que el estudiante cree sus propias actividades
<b>EVALUACIÓN</b>	Propone actividades de evaluación	Practica el aprendizaje a partir del error	No corrige, sensibiliza al aprendiente sobre sus errores y propone la autoevaluación
	Evalúa el aprendizaje para la institución, sanciona a través de criterios de bien o mal	Propicia la toma de responsabilidad a partir del análisis del aprendizaje en términos de fortalezas y debilidades	Informa sobre la necesidad de establecer criterios de autoevaluación y de elaborar instrumentos para tal fin. Ayuda a reflexionar sobre los resultados a partir del proceso de aprendizaje.

Por otra parte, aprender de manera autónoma implica no sólo un cambio de roles, sino el desarrollo de un proceso que permita esa transferencia. Según Sharle y Szabó (2000: 9) citadas en Alex (Documento Clase-Taller, julio 2004: 1), el camino hacia la autonomía implica tres fases a saber: La primera fase es un despertar de la conciencia, etapa en la que el estudiante, gracias a la asesoría cercana de su profesor, empieza a descubrir la forma en la que aprende, las estrategias que mejor le funcionan, la relación directa entre su proceder dentro del proceso y los resultados que se obtienen. “Es una etapa en la que se exploran aspectos básicos del aprendizaje como, por ejemplo, la motivación, las actitudes hacia la lengua objeto de estudio, el aprendizaje de la misma, las destrezas del estudiante y su conocimiento previo. Esta exploración permite detectar las áreas donde debe haber mayor concientización, es decir que el estudiante va consolidando o replanteando el concepto que tiene sobre la lengua que está aprendiendo, sobre su aprendizaje y sobre la cultura de sus hablantes. Paralelamente, el estudiante hace reflexiones sobre su propio proceso de aprendizaje, sobre sus hábitos de estudio, las estrategias y todo aquello que hace parte de la adquisición de la lengua”. Sólo después de que el estudiante ha despertado conciencia sobre lo que implica aprender una lengua, podrá reflejar su avance en el proceso de aprender a aprender. La segunda fase es la del cambio de actitudes. Es en este momento que el estudiante empieza a sentirse más comprometido con su aprendizaje, asiste a clases y trabaja dentro y fuera de ellas, no por temor a ser castigado si no lo hace, sino porque sabe que el avance en el aprendizaje depende, entre otras cosas, de su dedicación. Poco a poco va asumiendo más responsabilidades sin que ellas causen resistencia y va aproximándose a lo que se denomina como transferencia de roles que es la tercera fase. Sólo en esta etapa el estudiante puede empezar a asumir tareas que el profesor desarrollaba anteriormente, tales como: determinar sus objetivos, seleccionar sus materiales, elaborar su plan de trabajo, etc. No quiere decir que antes no pudiera hacerlo; en esta etapa ya no necesita de una asesoría tan cercana del profesor como en las anteriores.

Phil Benson (2001: 2), por su parte, también se ha referido al aprendizaje de lenguas y su relación con la autonomía. Él define el concepto de autonomía, a partir de su evolución histórica, como la capacidad de controlar el propio aprendizaje. Entre los años 70's y 80's el concepto de autonomía se asoció fuertemente con el concepto de individualización y tenía como objetivo esencial el satisfacer las necesidades particulares. Es por esta razón que, según Benson (2001: 11), escuelas como CRAPEL se centraban en esa forma en la que el aprendiente determinaba sus propias necesidades y actuaba de acuerdo a ellas. En la práctica, los centros de auto-acceso y los centros de recursos cumplían esa función de individualización del aprendizaje.

Benson (2001), en su recorrido histórico, afirma que el término sufrió una especie de crisis a finales de los 80's ya que se utilizó también de manera particular para referirse al aprendizaje que los estudiantes realizaban fuera del salón de clase, ya sea de forma semi-autónoma o completamente autónoma. En la década de los

90's, la autonomía se relacionó con el término de interdependencia y, refiriéndose a lo que Little (1996: 210), citado en Benson (2001: 14), señala, Benson menciona que la colaboración es esencial para el desarrollo de la autonomía como capacidad psicológica y que la capacidad de reflexión y de análisis, necesarias para el desarrollo de la autonomía del estudiante, dependen del desarrollo de una capacidad interna para participar completa y críticamente en interacciones sociales. Benson también expresa la existencia de dos caras de la autonomía. Aunque es una manera de darle más libertad al estudiante para actuar de manera independiente, también se puede asumir como una corriente social que pone la educación en lenguas al servicio de la economía. Los cambios que se han originado para que el estudiante controle cada vez más su propio aprendizaje buscan principalmente reducir los costos a través de una pequeñísima transferencia de poder. (Benson 2001: 19)

Como se ha aclarado en apartes anteriores, esta teoría no pretende de ninguna manera ser validada en nuestra investigación sino que se asume como un punto de partida con respecto a cómo se ha asumido el aprendizaje de lenguas extranjeras de manera autónoma. Sin embargo, en el apartado de conclusiones, se mencionarán, de manera general, las relaciones que se puedan establecer entre los estudios mencionados en este apartado y los hallazgos de la presente investigación.

Como consideración final para cerrar este apartado sobre la teoría guía para la investigación, se podría decir que las ideas que aquí se han expuesto, las han utilizado las investigadoras para conocer a grandes rasgos los conceptos principales que subyacen a esta investigación. Sin embargo, en el apartado de conclusiones se mencionarán, de manera general, las relaciones que se puedan establecer entre los principios teóricos aquí presentados y los hallazgos de la presente investigación.

## **2.2 MARCO METODOLÓGICO**

Esta investigación se enmarca principalmente en el modelo de la etnografía crítica. Es por esta razón que en este apartado se especifica, en primer lugar, por qué la etnografía y más exactamente la etnografía crítica se convirtió en el modelo metodológico más adecuado para lograr los objetivos propuestos. Además, se referirá el marco metodológico específico que incluye el proceso de investigación, la población y el muestreo y las técnicas de recolección y las de análisis de los datos.

### **2.2.1 Marco Metodológico General**

◆**La etnografía.** Dentro del marco de la presente investigación es el modelo etnográfico el que más se ajusta a los objetivos que se pretenden alcanzar, teniendo en cuenta que no se busca ni la uniformidad ni la determinación de las

visiones positivistas de la realidad, sino que se trata es de indagar cómo los distintos actores humanos construyen y reconstruyen su realidad social mediante la interacción con los miembros de su comunidad y las experiencias que han vivido en ella. Es por esta razón que es indispensable tener en cuenta la interpretación que ellos mismos realizan de los por qué y para qué de sus acciones y de la situación en general.

Todos los miembros de una comunidad crean interpretaciones significativas de su entorno social y físico y, por ende, de los distintos comportamientos e interacciones de quienes conforman ese entorno. Por lo tanto, cada característica general que los actores curriculares del Programa ALEX evidencien con respecto al concepto de autonomía está condicionada por los significados que dichos actores le otorgan.

La investigación etnográfica no pretende, por lo tanto, señalar cómo se ve reflejada determinada teoría en las diferentes acciones del individuo o asumir constructos o relaciones a priori. Su enfoque busca encontrar percepciones de fenómenos que no se hallen estigmatizados por algún o algunos prejuicios, sino que sean, en la medida de lo posible, ajenos a cualquier tipo de teoría que los pueda viciar. De esta manera se pueden encontrar teorías implícitas y rutinas que sustentan la praxis de los miembros de la comunidad de la presente investigación.

◆ **La etnografía crítica.** La etnografía ha sido entendida como el arte y ciencia de describir a un grupo o cultura. (Fetterman, 1998 citado en Santos 2005: 19). La diferencia entre la etnografía tradicional y la etnografía crítica es que ésta va más allá de una simple descripción, ya que promueve igualmente procesos de participación democrática que, a su vez, generan unos niveles de reflexión dialogal sobre la realidad de estudio. Su base teórica se encuentra en la teoría crítica (Quantz, 1992; Carspecken, 1996), citados en Cohen, Manion y Morrison (2002). Este paradigma se ocupa de la opresión e inequidad que hay en la sociedad con miras a que los individuos y grupos logren un empoderamiento colectivo. Algunas premisas fundamentales que señala Carspecken (1996), citado en Cohen, Manion y Morrison (2002: 153), y que son relevantes para la presente investigación, son las siguientes:

- Las relaciones de poder se encuentran social e históricamente localizadas. El pensamiento de cada actor curricular entrevistado, incluyendo el de las investigadoras está impregnado por relaciones de poder.
- El lenguaje es clave para la percepción. El investigador cualitativo crítico recurre a la experiencia comunicativa, en la que el individuo intercambia la comprensión del mundo, no sólo con otros, sino consigo mismo.
- Ciertos grupos en la sociedad ejercen más poder que otros.
- La inequidad y opresión son inherentes a las relaciones capitalistas de producción y consumo. En esta investigación el actor curricular exterioriza esta realidad y la cuestiona a través de su discurso.

- La dominación ideológica es más fuerte cuando los grupos oprimidos ven su situación como inevitable, natural o necesaria.
- Las formas de opresión median entre uno y otro individuo y se deben considerar conjuntamente.
- 'los hechos nunca pueden ser aislados del dominio de los valores' (i.e. las afirmaciones sobre los 'hechos', las cuales son inherentes a toda investigación, van a ser afectadas por valores y, por ende, nunca podrán ser estrictamente 'neutrales' u 'objetivas' en el sentido tradicional. (Carspecken, 1996: 9)

Quantz (1992), citado por Cohen, Manion y Morrison (2002), considera que la investigación está inevitablemente cargada de valor en el sentido de que sirve a ciertos intereses que la etnografía crítica, por su parte, muestra, cuestionando su legitimidad. Además, mueve a los participantes hacia la emancipación.

En cuanto a la forma de proceder de un etnógrafo crítico, Carspecken y Apple (1992) y Carspecken (1996), citados en Cohen, Manion y Morrison (2002), han identificado cinco maneras de proceder en etnografía crítica, de las cuales se utilizaron en la presente investigación las siguientes:

1. Análisis preliminar reconstructivo: se develan componentes de significado, o abstracción que los participantes tienen de una situación y se identifican sistemas de valores, normas y conceptos claves que guían y sustentan las situaciones.
2. Recolección de datos dialógicos: Carspecken (1996: 155-161) se refiere a la recolección de datos dialógicos a través de entrevistas, como una de las actividades para el trabajo de campo. Para él, la entrevista cualitativa ideal debe ser semiestructurada. Además establece la necesidad de contar con un protocolo de dicha entrevista donde se establecen de dos a cinco temas a ser tratados, se elaboran varias preguntas guía que establecerán cada tema, se determina, si se quiere, los aspectos que cada tema contempla y que aunque no se hicieran de manera explícita si deberían ser tratados en la entrevista (categorías secretas). Además, se debe hacer una lista de preguntas que anticipan posibles direcciones de la conversación y preguntas que podrían hacerse si las respuestas no son suficientes. Por otra parte, se plantea una tipología de las respuestas del entrevistador que hace que quien dirige la entrevista sea más consciente del efecto que puede causar en su interlocutor la forma como se dirija a él y lo que le pregunte. Por otra parte, los datos que se generan, se discuten con los participantes; el participante tiene, por lo tanto, voz y democratiza la investigación. Para verificar la validez en el desarrollo de esta etapa se sugiere:
  - Revisar la consistencia de las entrevistas registradas
  - Repetir entrevistas con los participantes
  - Comparar las observaciones con lo que los participantes dicen que ha sucedido.

- Evitar en la entrevista preguntas que sugieran la respuesta
  - Validar con los encuestados
  - Pedir a los participantes que usen sus propios términos al describir sus contextos naturales y que los expliquen
3. Utilizar las relaciones con el sistema para explicar los resultados: se trata, en parte, de equiparar los resultados de la investigación con una teoría social. Es decir, darle piso teórico a los resultados de la investigación.

Este diseño metodológico admite involucrar las experiencias subjetivas del investigador y de los participantes, controlando de manera más consciente los sesgos del observador y de la forma como reaccionan los participantes. Según Santos (2004), este enfoque cualitativo – crítico permite, por lo tanto:

- un estudio de la realidad en su estado natural;
- por su carácter inductivo, sumergirse en los datos para descubrir categorías, dimensiones e interrelaciones relevantes;
- lograr una perspectiva interna de la realidad a partir del contacto directo y personal con ella;
- enfocarse en las interdependencias complejas de la realidad como un todo;
- prestar atención a los procesos, pues la realidad es vista como dinámica, cambiante;
- asumir cada caso como único y especial;
- incluir la experiencia personal del investigador y su introspección como parte de los datos, permitiendo lograr distancia entre ella y los hallazgos que emerjan;
- utilizar diseños de investigación flexibles que permiten que se hagan las modificaciones al diseño de la investigación, de ser necesario; y
- no buscar explicaciones a los hechos de la realidad, sino más bien una comprensión de los mismos desde los marcos interpretativos de los actores sociales involucrados.

El interés que subyace a toda investigación crítica, según Carspecken (1996: 5), es lograr cambios sociales positivos dentro de toda una comunidad que involucra una estructura social, una cultura, una estructura de poder y la acción del hombre. Sin embargo, como se verá en el apartado de conclusiones, este no será uno de los alcances de la presente investigación por cuanto no hay evidencias de cambio en el ámbito en el que se llevó a cabo la investigación. A donde se llega, que es también propósito de la investigación crítica, es a democratizar el proceso investigativo, dándole voz al actor curricular para que exprese sus concepciones sobre los temas planteados en la entrevista y avance en procesos de reflexión con respecto a los mismos temas.

Además de dichos intereses, esta investigación, que está basada en la interpretación, se orienta por unos valores que deben obedecer a criterios de

validez; esta validez se define a partir del concepto de verdad como el consenso de afirmaciones verdaderas. Una afirmación verdadera es una aseveración sobre alguna cosa correcta o incorrecta, buena o mala. Según algunos filósofos pragmáticos como Dewey, Peirce y James, la veracidad de un enunciado como “todos los caballos tienen dos cabezas” sólo se puede determinar a través de la habilidad que este enunciado tenga para lograr ese acuerdo en una comunidad cultural. Visto de esta manera, todas las afirmaciones verdaderas son inexactas. (Carspecken 1996: 56)

A partir de la epistemología crítica, Jürgen Habermas (1981, 1987b), citado en Carspecken (1996: 56), establece cómo la verdad no tiene relación estrecha con el sentido tradicional de verdadero o falso sino con el hecho de saber si goza con las condiciones de validez necesarias para llegar a consensos dentro de una sociedad. Estos consensos, en parte, se determinan por ciertos estándares universales que no se especifican culturalmente sino que subyacen a estructuras de la comunicación humana. Existen, por lo tanto, ciertas limitaciones al formular una afirmación verdadera:

- Las condiciones que se deben satisfacer para lograr que los miembros de determinado grupo social se entiendan unos a otros y puedan llegar a dichos consensos y así establecer criterios de validez
- El mundo objetivo real que se resiste a la acción humana, haciendo posibles sólo ciertas formulaciones
- Las formas universales de la experiencia y la motivación humanas

La epistemología crítica se basa más en la validez que en la verdad. Esta validez es inherente a las estructuras de la comunicación; una afirmación verdadera no se puede transmitir a otra persona sin estas estructuras y será entendida como una afirmación válida o inválida dependiendo de en qué medida satisfaga los criterios de validez derivados de la base de comunicación en sí misma.

Carspecken (1996: 61), a través del análisis de siete enunciados del contexto de la vida diaria, analiza las tres categorías ontológicas que Jürgen Habermas (1981, 1987a, 1987b) presenta en su Teoría de la Acción Comunicativa y que corresponden a diferentes afirmaciones de validez:

**Categoría ontológica objetiva:** Se caracteriza por el principio del acceso múltiple donde, en la cultura occidental, los sentidos de la vista, el oído, el tacto, el gusto y el olfato, son los que permiten dicho acceso. Sin embargo, es posible que repetidas observaciones y discusiones sobre un concepto no conduzcan a ningún consenso como efecto de una falsa apariencia, distinta de la realidad. Esta apariencia puede depender directamente del contexto cultural al que corresponda determinado enunciado.



Categoría ontológica subjetiva: Se caracteriza por el principio del acceso privilegiado. Acceso a emociones, deseos, intenciones y niveles de consciencia a los que un observador no podría referirse de manera directa. En esta categoría se profundizó en el apartado 2.1.1 cuando se caracterizó el mundo subjetivo.

Categoría ontológica normativa-evaluativa: No sólo se refiere a opiniones o a visiones subjetivas sino que es una evocación que señala un modo particular de racionalidad, con sus propios requisitos de validez y que se argumenta a través de la articulación de acuerdos de valoración entre los partidos en disputa y las afirmaciones valorativas que se oponen. Los enunciados se basan más en una toma de posición, con respecto, no al mundo en general, ni a mi mundo o tu mundo, sino con respecto a nuestro mundo. A continuación se analizará un ejemplo a partir de estas tres categorías.

Cuadro 2: Análisis de enunciados a partir de las tres categorías ontológicas según Habermas (1981, 1987a, 1987b), citado en Carspecken (1996)

<b>Enunciado</b>	<b>Referencia Objetiva</b>	<b>Referencia subjetiva</b>	<b>Referencia Valorativa-normativa</b>
La lastimé por accidente	La piedra fue lanzada y golpeó al segundo chico	Teniendo en cuenta la intención de quien lanzo la piedra	Si alguien lastima a otro por accidente, no es su culpa.
Ella me golpeó primero	Se puede observar quién fue el primero en agredir	Juntos chicos quisieron golpearse uno al otro con piedras	Se justifica mi agresión, si fui agredido primero.
Salvé su vida, yo quería que se moviera para que el carro no la lastimara	Golpear a la gente con piedras es una buena forma de apartarlas del peligro	Quería salvar su vida	Es bueno salvar la vida de las personas.

Como puede observarse, determinar la validez de un enunciado presupone lograr que quienes hacen parte de la conversación o discusión logren equiparar sus relaciones de opresión y manifestar de manera conjunta el consentimiento por admitir que determinado enunciado es verdadero. En el caso de este estudio, las investigadoras no tuvieron una referencia objetiva de la realidad de los actores; en cambio, si tuvieron acceso, a través del lenguaje que ellos utilizaron en sus respuestas a la entrevista, a sus emociones, deseos, intenciones y creencias en general. Este acceso es privilegiado porque el único que posee este dominio subjetivo es el mismo individuo. Como se mencionó anteriormente, él lo ocultó o lo reveló, y cuando decidió darlo a conocer, los demás, en este caso, las investigadoras, no tuvieron otra opción que asumir que eran honestos en sus revelaciones. Por otra parte, a través de varios de los comentarios presentes en

las entrevistas y de la dinámica que se desarrolló en ellas, se evidencia que expresiones como “yo creo...”, “yo pienso...”, “ahora que lo menciona...”, “me quedé pensando en la entrevista de ayer y yo opino...”, son muestra de los procesos de reflexión que se llevan a cabo al interior de cada individuo, con base en su experiencia real.

Para terminar con los aspectos de la etnografía crítica pertinentes al trabajo de investigación, se señalan en los siguientes cuadros algunos de los problemas que se podrían haber presentado al implementar este enfoque etnográfico y las acciones que se emprendieron para evitarlos.

Cuadro 3a: Problemas identificados por Cohen, Manion y Morrison (2000: 156) al implementar el diseño etnográfico

<b>PROBLEMA</b>	<b>CARACTERÍSTICA</b>	<b>ACCIONES EMPRENDIDAS PARA SOLUCIONARLO</b>
Definición de la situación	El participante desconoce o distorsiona la situación real	Quienes participaron en la investigación conocieron desde un principio el objetivo de la misma y las preguntas de la entrevista siempre intentaron hacer que el sujeto se centrara en su experiencia real y que diera la mayor cantidad de detalles posibles.
Efecto Hawthorne	La presencia del investigador altera la situación	El hecho de que una de las investigadoras es parte del grupo de profesores del Programa hizo que la presencia de las investigadoras no afectara el desarrollo de las entrevistas. Además, también se recurrió a evitar la presencia de dicha investigadora, miembro del Grupo de Desarrollo Académico, cuando ésta afectaba la tranquilidad del entrevistado.
Efecto Halo	Proceso selectivo de recolección de datos y lectura particular de una situación	El proceso de recolección de datos se hizo con base en los criterios establecidos por todos los miembros del proyecto macro y el análisis de los mismos se hizo de manera individual y luego con base en la contrastación de las interpretaciones de las dos investigadoras y con la asistencia de la directora de investigación.
Dificultad de centrarse en lo familiar	Se rechazan ciertos aspectos, con frecuencia tácitos, de la situación.	Se intentó, a través de las entrevistas, hacer que el actor curricular recordará a tal punto las experiencias relevantes para la investigación, que no omitiera detalle alguno hasta lograr sentirse cómodo hablando de sus experiencias.

Cuadro 3b: Problemas identificados por Cohen, Manion y Morrison (2000: 156) al implementar el diseño etnográfico (continuación)

PROBLEMA	CARACTERÍSTICA	ACCIONES EMPRENDIDAS PARA SOLUCIONARLO
El carácter indefinido y diverso de la situación	Se enfatiza más en la diferencia entre contextos y situaciones específicas que en sus grandes similitudes	La continua referencia a diferentes espacios sociales, académicos y profesionales y la dinámica de preguntas del protocolo hizo que en varias ocasiones el entrevistado contrastara sus experiencias y sus opiniones al respecto.
El abandono de contextos sociales más amplios y límites	Se dejan de lado factores de nivel macro muy importantes por centrarse en contextos muy limitados	El contexto macro no se puede excluir de las situaciones y experiencias individuales. Es el mismo actor curricular, a través de la entrevista, quien hace referencia a él.

**2.2.2 Marco Metodológico Específico.** En el siguiente apartado se describirá el proceso que se siguió para llevar a cabo esta investigación. En primer lugar, se describirán las fases del proceso de investigación, en segundo lugar, la población y el tipo de muestreo que se realizó y, finalmente las técnicas de recolección y análisis de los datos.

◆ **Proceso de investigación.** Este proyecto de investigación se llevó a cabo con base en los principios de la etnografía, ya que ésta se constituyó en el diseño más apropiado para encontrar y describir las percepciones de los actores curriculares sobre el tema de la autonomía, objetivo principal de esta investigación. Sin embargo, al acudir a la etnografía crítica, se hizo posible ir más allá de la descripción de esas percepciones y promover procesos de participación democrática que, a su vez, generaron unos niveles de reflexión dialogal, (Santos 2005: 19), de los actores curriculares sobre sus experiencias relacionadas con la enseñanza y/o el aprendizaje autónomo. Dichos procesos de democratización y de reflexión se vislumbraron antes y después de las entrevistas cuando los actores curriculares manifestaban sus expectativas frente a la entrevista y se cuestionaban por qué había generado las reflexiones que generaron en otros actores curriculares entrevistados antes que ellos. También se evidenció la reflexión en los comentarios posteriores a la entrevista, en los comentarios que hacían días después de la entrevista o en los cambios que se dieron en las entrevistas que se lograron validar con algunos de los actores curriculares. El documento de trabajo que se presenta en el Anexo A incluía originalmente una columna final denominada “Observaciones” en la que, inmediatamente después de la entrevista, se hacía un registro detallado del desarrollo de la misma. Es de allí de donde las investigadoras pueden afirmar que hubo procesos de reflexión y de democratización en la presente investigación pero que por razones de confidencialidad se omitió en dicho Anexo la información allí registrada. Además, los hallazgos de este estudio demuestran que no son el resultado de una teoría o

la validación de la misma, sino que en ellos está la voz de todos los actores curriculares entrevistados.

Con respecto al proceso investigativo que se llevó a cabo, se hizo con base en las propuestas investigativas de Fetterman (1989), quien sugiere cuatro etapas generales para la investigación etnográfica; Carspecken (1996), quien sugiere algunas actividades para el trabajo de campo y, finalmente, Cohen, Manion y Morrison (2000), quienes aportan consideraciones de tipo ético y tipos de muestreo.

Con base en lo anterior, se describirá a continuación, cómo se llevó a cabo la investigación.

Las cuatro etapas generales que sugiere Fetterman (1989), citado en Doris (2005), se desarrollaron de la siguiente manera<sup>7</sup>:

#### Etapa 1: Identificación del tema de interés o problema

Al conocerse la propuesta del proyecto institucional, referido a la caracterización de las experiencias subjetivas de estudiantes, maestros y directivos en los contextos de educación superior de Cundinamarca y Boyacá, se consideró pertinente vincularse al mismo como una manera de aportar al Programa ALEX algunos elementos que le permitieran determinar en realidad cuáles son las creencias de los actores curriculares en relación con la autonomía en el aprendizaje y la enseñanza, en cuanto que la esencia del programa es el aprendizaje de lenguas de manera autónoma. Esta etapa se llevó a cabo al iniciar el segundo semestre del año 2004.

#### Etapa 2: Elaboración de una teoría guía

Como una manera de aproximarse a la naturaleza de la realidad de estudio, y teniendo en cuenta lo arriba expuesto sobre la función de la teoría en la investigación etnográfica, las investigadoras acudieron a los principios básicos tanto como de la etnografía, en general, como de la etnografía crítica, en particular, además de los principios de la epistemología crítica. Esta etapa se desarrolló durante el segundo semestre del año 2004.

#### Etapa 3: Trabajo de campo

- Primera etapa de familiarización del investigador con la realidad de estudio: Una de las investigadoras es parte de la realidad de estudio, por lo tanto conocía a fondo la información básica del contexto. La otra investigadora, en cambio, aunque no era ajena completamente a la realidad de estudio, tuvo que familiarizarse tanto con los actores curriculares como con los fundamentos del Programa Alex y la manera como funciona académica y administrativamente.

---

<sup>7</sup> Los elementos básicos que ilustran cada etapa fueron tomados de Santos (2005) p.20

- Segunda etapa de exploración del contexto: Identificación de las coordenadas espaciales, temporales y conceptuales.
- Abordaje de aspectos éticos: Estos aspectos se refieren al consentimiento que otorga el actor para ser estudiado, al conocimiento que debe tener de la investigación que con él se está realizando, al derecho de anonimato de los actores curriculares y de las instituciones, a la confidencialidad de la información que se suministra y, entre otras, al derecho de ser respetados como sujetos, es decir, que no se les vea como objetos de estudio que se usan y se desechan.
- Selección de personas, contextos, temas, tiempos, fuentes de información: Muestreo a partir de los atributos que se acordaron en el grupo de investigación y que se presentará en la sección siguiente (población y muestreo).
- Consecución de autorizaciones para acceso a las comunidades educativas.
- Identificación y confirmación de participación de actores claves curriculares.
- Desarrollo y mantenimiento de buenas relaciones interpersonales en el campo de estudio.
- Recolección de información a partir de la utilización de un protocolo de entrevista semiestructurada diseñado por el grupo de investigación. El primer paso para iniciar esta recolección fue construir un ambiente seguro, tolerante y de apoyo a los sujetos investigados. Las investigadoras intentaron ayudar al máximo a cada actor curricular, a través de la entrevista, para que pudiera explorar y descubrir sus creencias con respecto a la autonomía y a los demás aspectos relacionados con los objetivos específicos de la investigación. En el discurso entablado con ellos a lo largo de la entrevista se intentó al máximo hacer uso de su propio lenguaje, sus propias metáforas y sus propias ideas; no se permitió el debate y tampoco se les ofreció ningún concepto relacionado con la autonomía, para no viciar sus respuestas.
- Registro escrito de observaciones hechas con respecto a la dinámica de las entrevistas y al impacto que pudo o no causar en los participantes.

Esta etapa se desarrolló desde mediados del segundo semestre de 2004 y comienzos del 2005.

#### Etapa 4: Análisis formal de los datos

Una vez culminada la recolección de la información a través de las entrevistas, se procedió a su transcripción y análisis. El primer paso fue el de categorizar los datos partiendo de las palabras que utilizaban los entrevistados, denominado categorización de baja inferencia; en ésta el investigador añade palabras a las expresadas por el actor y/o parafrasea con él fin de expresar de otra manera lo que él o ella quisieron expresar. En esta etapa se considera que el investigador es capaz de interpretar lo que los actores quieren decir porque además de ser parte del contexto que se está estudiando, es un ser comunicativo que como miembro de la misma cultura es capaz de interpretar el discurso de sus interlocutores. Luego de esta categorización de baja inferencia, se realizó la

categorización de alta inferencia que consiste en ir más allá de las palabras de los entrevistados y tratar de entender qué era lo que el actor quería decir; se trata entonces de abstraer con mayor profundidad lo que el entrevistado quería decir. Una vez categorizados los datos, se elaboraron matrices por cada objetivo de investigación y por cada actor curricular. Por ejemplo, se elaboró una matriz para creencias sobre autonomía de los estudiantes y así con cada objetivo por actor curricular. Con base en todas las matrices, se procedió a identificar los patrones de pensamiento de estudiantes, de profesores y de directivos. Una vez establecidos los patrones, se procedió a elaborar mapas y diagramas para visualizar mucho mejor dichos patrones. Luego, con base en dichos mapas, se procedió a triangular o contrastar los datos provenientes de cada actor curricular para observar tanto coincidencias como diferencias de pensamiento con respecto a cada uno de los objetivos propuestos: creencias sobre autonomía, relación creencia-experiencia, problemas referidos a ésta, sentimientos y acciones. Una vez finalizada esta contrastación, se procedió a cristalizarla. La cristalización es el resultado de una convergencia de similitudes que espontáneamente aparecen ante los ojos del etnógrafo como relevantes e importantes para el estudio. Requiere de la consideración de todos los aspectos involucrados en la realidad de estudio para dar cuenta de la pregunta de investigación. Todo este análisis formal de datos, que se describe con mayor detalle en el apartado 2.2.2.4, referido a las técnicas de análisis, ha sido una de las etapas más arduas por la cantidad de tiempo que lleva transcribir las entrevistas y hacer las categorizaciones de baja y de alta inferencia, además del tiempo que lleva denominar las categorías, establecer relaciones entre ellas y precisarlas para presentarlas en los resultados. Esta etapa, de principio a fin, tomó todo el año 2005.

◆ **Población y muestreo.** En los trabajos de investigación etnográfica cuando se habla de muestreo, no es de relevancia acudir a muestras representativas. En este diseño el tipo de muestreo más apropiado es el muestreo no probabilístico a través del cual se hace la selección de actores claves (key informants) que suministren información rica en detalles sobre el tema a ser estudiado. Para efectos de esta investigación y teniendo en cuenta que las características específicas de la población no son ampliamente conocidas, que podría ser importante sólo uno o dos individuos con una característica de una muestra total y que algunos de los miembros pueden no pertenecer a la población de la cual se busca obtener la muestra, fue necesario que el grupo de investigación del proyecto macro, al cual está vinculado este estudio, estableciera de común acuerdo los atributos y perfiles que deberían tener los actores seleccionados y que se aplicarían en todos los contextos. Dichos atributos y perfiles se presentan en los siguientes cuadros.

Cuadro 4: Atributos básicos para determinar qué actores curriculares serían reconocidos como estudiantes, maestros y directivos (Acuerdos del grupo de investigación)

ACTORES CURRICULARES	ATRIBUTOS
ESTUDIANTES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que estén matriculados en el momento de hacer la entrevista en el Programa o Carrera correspondiente</li> <li>• Que asistan regularmente a clase</li> </ul>
PROFESORES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que estén vinculados contractualmente con la Universidad en el momento de la entrevista</li> <li>• Que esté a cargo de una asignatura en el programa seleccionado</li> </ul>
DIRECTIVOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que desempeñe un cargo directivo académico/administrativo, reconocido por la Universidad, con un nivel de autoridad y que esté en contacto continuo con los docentes y los estudiantes de la carrera o programa seleccionado</li> <li>• Que tome decisiones con respecto a los profesores y a los estudiantes</li> </ul>

Cuadro 5a: Perfiles de los entrevistados en el contexto de estudio (Acuerdos del grupo de investigación)

ACTORES CURRICULARES	PERFIL
ESTUDIANTES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ubicación temporal curricular:</b> nivel de lengua extranjera que cursan: nivel I, nivel III y nivel IV</li> <li>• <b>Ubicación temporal cronológica:</b> edad: los más jóvenes (16 – 17 años) y los de mayor edad</li> <li>• <b>Género:</b> hombres y mujeres (según la proporción respectiva de acuerdo con el muestreo por cuota –ver apartado siguiente)</li> <li>• Con dificultades en el proceso de aprendizaje (establecidas por el profesor o actor curricular contacto)</li> <li>• Con limitaciones físicas y/o procedentes de comunidades minoritarias</li> <li>• Que se destaquen como estudiantes (según criterio del actor curricular contacto)</li> </ul>

Cuadro 5b: Perfiles de los entrevistados en el contexto de estudio (Acuerdos del grupo de investigación) (continuación)

ACTORES CURRICULARES	PERFIL
PROFESORES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ubicación temporal curricular:</b> que hayan enseñado una lengua extranjera en nivel I y nivel IV</li> <li>• <b>Edad:</b> el profesor de menor edad y el de mayor edad</li> <li>• <b>Género:</b> mujeres y hombres (según la proporción respectiva)</li> <li>• Con dificultades en el proceso de enseñanza (establecidas por los actores curriculares contacto, por muestreo bola de nieve)</li> <li>• Con limitaciones físicas y/o procedentes de comunidades minoritarias: profesores extranjeros</li> <li>• Que se destaquen como profesores (según criterio del actor curricular contacto)</li> </ul>
DIRECTIVOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Con dificultades a nivel de gestión curricular y educativa</li> <li>• Que se destaquen en su gestión</li> </ul>

Con base en estos atributos y perfiles preestablecidos, se seleccionaron los actores curriculares que serían entrevistados: los estudiantes, profesores y directivos del Programa ALEX de la Universidad Nacional de Colombia. El siguiente cuadro muestra la distribución y totalidad de entrevistados, así como la codificación que se le asignó a cada uno, para velar por el principio de anonimato, en donde **D** corresponde a directivo, **P** a profesor y **E** a estudiante.

Cuadro 6: Actores curriculares entrevistados

TIPO DE ACTOR CURRICULAR	# DE ENTREVISTADOS	CODIFICACIÓN ASIGNADA
directivos	11	D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11
profesores <sup>8</sup>	9	P1, P2, P3, P4, P6, P7, P8, P9, P10
estudiantes	7	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7
<b>Total entrevistas</b>	<b>27</b>	

Debido a la flexibilidad del diseño de investigación que se utilizó en el proceso de recolección de datos, se acudió a las formas de muestreo de Cohen, Marion y Morrison (2000: 102-104, 143-144) dependiendo de las condiciones que aparecieron a lo largo del proceso de investigación:

<sup>8</sup> Debido a daños de tipo técnico no se incluyó la entrevista de P5



- Muestreo por conveniencia: Es aquel accidental u oportunista, donde se tiene en cuenta a una persona que no estaba presupuestada en el programa que diseñamos, pero que por puro accidente la conocimos y su aporte fue importante en la investigación. Para el caso de esta investigación, por ejemplo, se le hizo una mini-entrevista a un directivo de otra institución universitaria, después de una conferencia que presentó relacionada con el tema de la autonomía. Sin embargo, aunque uno de sus aportes se incluyó en las conclusiones, las investigadoras son conscientes de la carencia de rigurosidad de esta entrevista ya que no se siguió el protocolo establecido para tal fin.
- Muestreo intencional: Es aquel que tiene orientación específica. Por ejemplo, para el caso de esta investigación hemos determinado que sean estudiantes, maestros y directivos. Es importante aclarar que se decidió incluir un mayor número de directivos puesto que todas las decisiones que se toman a nivel académico están en manos de los miembros del Grupo de Desarrollo Académico, es decir, dos profesores representantes de cada una de las lenguas que se enseñan en el Programa ALEX: Alemán, Francés, Inglés, Italiano, Portugués, Chino, Ruso y Japonés.
- Muestreo dimensional: Consiste en identificar varios atributos en una misma persona con el fin de reducir el número de entrevistados. Aunque se tuvo en cuenta para seleccionar, principalmente a los profesores, la intención no fue reducir el número sino buscar que cada uno de ellos tuviera todas las características que se proponían.
- Muestreo Bola de Nieve: Son sujetos que se encuentran bajo los mismos criterios de los informantes seleccionados pero que han sido remitidos al investigador a juicio de los ya entrevistados. Este fue el caso de algunas de las profesoras entrevistadas que, aunque no estaban inicialmente propuestas, hicieron parte del proceso ya que en una entrevista anterior uno de los actores se refirió a ellas como posible ejemplo del resultado de procesos de aprendizaje que forman en autonomía.
- Muestreo del caso crítico: Para el caso de esta investigación, corresponde a aquellos estudiantes positivos, autónomos, o aquellos que son el extremo, los que tenemos que estar empujando para que hagan una actividad o estén desarrollando su rol de estudiantes. Por otra parte, también se considera como caso crítico el estudiante, profesor o directivo que tenga el mayor número de atributos y características establecidas.
- Muestreo del caso típico: Son aquellos que son los actores curriculares comunes y corrientes, se encuentran dentro del común con respecto a la forma de ser y de actuar. Para el caso de esta investigación, corresponde a los

actores curriculares que no son caso extremo ni positiva, ni negativamente hablando.

- Muestreo políticamente importante o relevante: Son personas que por sus condiciones son importantes en la investigación. Por ejemplo, los discapacitados, negros, provenientes de grupos étnicos con entornos culturalmente diferentes a los del lugar donde se lleva a cabo la investigación, un estudiante que no se haya graduado, entre otros. En el caso de esta investigación, se seleccionaron como muestras políticamente importantes a un profesor invidente y a un estudiante indígena precisamente porque aunque no son el común del contexto, si aportan al conjunto de experiencias que sobre autonomía se tenga de una manera muy particular. Por otra parte, también se consideró importante aumentar el número de directivos entrevistados ya que la mayor parte de decisiones académicas que se tomen dependen del Grupo de Desarrollo Académico (GDA), el cuál está conformado por dos profesores de cada una de las ocho lenguas del Programa. Además también se consideró importante involucrar a directivos que aunque ya no hacen parte del programa, si estuvieron en la fase de iniciación.

◆**Técnicas de recolección.** Los datos pertinentes para esta investigación fueron obtenidos, con base en Santos (2004: 24-29), a partir de:

- Recolección de documentos institucionales. Esta técnica se utilizó para describir el contexto de estudio específico no solamente en su historia, ubicación, características poblacionales generales, sino también en relación con la visión del contexto general (política educativa nacional) y específico (misión y proyecto institucionales, por ejemplo) sobre la importancia, conceptualización, enfoque pedagógico, entre otros, de la autonomía en la enseñanza y el aprendizaje en la Universidad Nacional de Colombia. Sobre este contexto se profundizará en el capítulo 3, en el apartado referido a contextualización. La información obtenida en este apartado le permitió a las investigadoras llegar a algunas conclusiones con respecto a la manera cómo se ha abordado el concepto de autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje desde las políticas nacionales e institucionales y observar qué correspondencia hay entre esas visiones y las de los actores curriculares entrevistados. Esta recolección se hizo en el segundo semestre de 2004.
- Registro escrito de las observaciones hechas al terminar cada entrevista. Inmediatamente después de cada entrevista, las investigadoras diligenciaban de manera individual y/o grupal un formato en el que además de consignar la fecha y hora de las entrevistas, también registraron sus observaciones con respecto a la dinámica de la entrevista y con respecto a la inquietud que la entrevista, según el discurso del entrevistado, pudo haber causado en él o en

ella. Ver Anexo A<sup>9</sup>.

- Entrevistas semiestructuradas. Éstas buscaban generar los datos desde los actores curriculares requeridos para caracterizar sus experiencias subjetivas (objetivos específicos 1 al 5) en relación con el tema de estudio. Se utilizó la modalidad de pregunta abierta y de carácter exploratorio (tour question) y la información obtenida se registró en cintas de audio. Para la elaboración del protocolo se siguieron las recomendaciones arriba mencionadas para la recolección de datos dialógicos en etnografía crítica. En sesiones conjuntas con todos los miembros del proyecto de investigación de las distintas instituciones de educación superior, se perfeccionó el protocolo de la entrevista. Siguiendo a Carspecken (1996), el protocolo consta de cuatro elementos básicos: 1) 5 dominios temáticos generales, que se refieren a los 5 objetivos a satisfacer; 2) una pregunta inicial para cada uno de los dominios, que intenta hacer que el actor parta de una experiencia particular para llegar poco a poco a manifestar sus creencias; 3) una lista de categorías encubiertas, que permite que el investigador recuerde permanentemente qué información subyace a cada pregunta; y 4) un conjunto de posibles preguntas relacionadas con cada dominio, para ser utilizadas en caso de que alguna categoría no haya sido satisfecha en el momento de realizar la pregunta general. Se incluyó además un quinto elemento: una columna de observaciones en la que aparece información relevante a la manera como se desarrolló la entrevista y/o a la actitud del entrevistado. Ver Anexo B, correspondiente al protocolo de la entrevista.

El proceso de realización de entrevistas se inició con la puesta en práctica de una técnica de distanciamiento que permitió que las investigadoras hicieran explícitas sus creencias con respecto a cada objetivo del trabajo propuesto. Ellas se entrevistaron una a la otra, siguiendo paso a paso el protocolo propuesto, y después transcribieron cada entrevista. Aunque en un principio no era muy claro el hecho de que de esta manera se desprendía, en parte, el investigador de sus representaciones con respecto a la autonomía en los procesos de enseñanza aprendizaje, sí se evidenció a lo largo de las entrevistas mayor tranquilidad e indiferencia ante el hecho de no poder entrar en discusión con los entrevistados y expresar sus propios puntos de vista. Sólo después de aplicar esta técnica, se dio inicio a la realización de entrevistas.

En un principio se pensó que lo más difícil era lograr que los directivos aceptaran la invitación a ser entrevistados; curiosamente, estuvieron dispuestos desde el principio. Solamente uno de los directivos se sintió al principio incómodo por el hecho de que fuera a ser grabada su entrevista pero, con las explicaciones de las

---

<sup>9</sup> Originalmente este formato cuenta con los comentarios de las investigadoras con respecto a la dinámica de la entrevista y al impacto que pudo o no haber causado en ellas y en el entrevistado. Sin embargo, por razones de confidencialidad se omitió esta columna en el Anexo correspondiente.

investigadoras de la importancia de que su testimonio quedara registrado, accedió a hacerlo. Aunque se había determinado entrevistar sólo a cuatro directivos, acogiendo la sugerencia de la directora de la investigación y debido a la dinámica de toma de decisiones del Programa ALEX, se involucraron a todos los miembros del Grupo de Desarrollo Académico del Programa.

En cuanto a las entrevistas con profesores, también fue relativamente fácil el proceso. Sin embargo, teniendo en cuenta que una de las investigadoras es miembro del Grupo de Desarrollo Académico del Programa, algunos de los profesores dejaron traslucir su incomodidad para expresar sus creencias y sentimientos libremente. Por esa razón se optó por realizar esas entrevistas sin la presencia de esta investigadora. Desde este punto de vista, fue enriquecedor el hecho de que una de las investigadoras no trabajara para la Universidad Nacional, por lo que se logró tener una visión externa al Programa durante el trabajo de campo y el análisis de entrevistas. Vale la pena aclarar aquí que en etnografía, los investigadores deben ser un miembro más de la comunidad que están estudiando y, a la vez, observadores de la misma; el éxito está en asumir con claridad cada uno de los roles, como efectivamente la investigadora “externa” lo hizo al realizar la etapa de familiarización básica para lograr un acercamiento con el contexto. Sin embargo, hay que resaltar la importancia de la visión interna que se tuvo del Programa con la presencia de una de las investigadoras en el proceso de investigación. Por otra parte, analizando algunos apartes de entrevistas, fue necesario hacer partícipes a otros profesores que en un principio no estaban contemplados, pero se consideró importante para validar información ya recolectada.

Las entrevistas de estudiantes fueron las más difíciles de llevar a cabo. En principio no se tenía conocimiento exacto de los estudiantes y del nivel al que pertenecían; tampoco se podía determinar si eran estudiantes con dificultades en el proceso o que se destacaran como estudiantes, pues, por ser al inicio del semestre, el profesor a cargo no los conocía lo suficiente como para emitir este juicio. No se pudieron recoger datos al respecto en semestres anteriores ya que la única calificación que existe en el Programa es la de Aprobado o no Aprobado. Cuando se determinó parte de esta información, el tiempo para entrevistas ya estaba asignado para directivos y profesores y el espacio que se había asignado para entrevistas de estudiantes coincidió con parciales, razón por la cual no pudieron presentarlas. Finalmente, cuando ya parecía ser un hecho la posibilidad de escucharlos, la anormalidad académica interrumpió las citas que ya estaban programadas y sólo unos pocos estudiantes pudieron acudir a ellas.

◆ **Técnicas de análisis.** Las técnicas de análisis que se utilizaron en la investigación fueron las siguientes:

1. Identificación de categorías. El etnógrafo parte de una ‘masa’ de ideas y comportamientos indiferenciados para luego recolectar datos que compara,

contrasta y categoriza hasta obtener ideas y comportamientos diferenciados. Estas categorías, en esta investigación, estarán referidas al tema central de estudio 'la autonomía', vista desde la experiencia subjetiva de los actores curriculares. Para el caso de la presente investigación, el proceso de identificación de categorías para cada entrevista se inició, en febrero de 2005, con un análisis reconstructivo preliminar o categorización de baja inferencia. El objetivo principal era hacer una primera aproximación a lo que cada actor decía y referirse a ello con las mismas palabras que él o ella utilizaba. Es por esta razón que los datos, en el capítulo de resultados, aparecen con palabras o frases subrayadas. Esas palabras o frases sirvieron para la categorización de baja inferencia. Sin embargo, en un principio lo más difícil fue identificar la relación entre el discurso del actor y su pertinencia con cada uno de los objetivos que se pretendían alcanzar. Sólo semanas después, las investigadoras fueron conscientes de que varios apartados de las entrevistas no correspondían directamente a los objetivos, sino que se convertirían en ganancia adicional de la investigación. La segunda fase de este análisis se refiere a la reconstrucción de significado. En esta fase, como lo indica Carspecken (1996: 94-95), se establecieron los campos de significado implícitos en el discurso, utilizando enunciados que demostraran las distintas posibilidades de interpretación. Obsérvese el siguiente dato:

"Bueno, como experiencia puntual y así episódica, no. Pero si recuerdo que *la autonomía en mi caso está muy ligada como efecto de la motivación*, no se si exclusivamente, pero era muy íntimamente *ligada a muchas cosas que me gustaba hacer* y un poco a *cosas que tenían un resultado efectivo y relativamente rápido*. Aprendizajes en los cuales me funcionaban mis estrategias de aprendizaje y en los cuales pienso que *el reconocimiento social ejercía un poco de influencia sobre esa motivación* y probablemente el reconocimiento del profesor" (D3: 1-6)

En este aparte de entrevista, o dato, se pueden observar varias cosas: primero, el subrayado de frases para la categorización de baja inferencia; segundo, la manera como se codificaron todos los datos: "D3", léase: directivo 3, "1-6": líneas dentro de la entrevista donde se puede encontrar este dato. Al hacer la transcripción, se enumeraron todas las líneas que correspondían a intervenciones de los entrevistados. Con base en esa primera categorización, se develan los campos de significado. Para el ejemplo, el campo de significado podría ser el siguiente:

[CS (Campo de significado): Experiencias a corto plazo y/o de poca duración y/o experiencias con resultados efectivos y rápidos son ejemplos de la motivación que se necesita para ser autónomo. El reconocimiento social influye en la motivación y/o la motivación es causa de la autonomía.]

Claro está que este ejercicio de otorgar campos de significación a los enunciados necesitó de muchas revisiones y replanteamientos para evitar decir más de lo que en los datos se transmitía. Sólo después de esta dinámica de identificación de campos de significación, se inició el establecimiento de categorías presentes en cada entrevista y después en cada grupo de actores. Proceso que resultó también muy demorado, aunque enriquecedor, porque cada vez que se avanzaba, se

identificaban nuevas posibilidades de agrupación y/o porque al poner en consideración de la otra investigadora esos campos de significación, resulta que ella los interpretaba de otra manera. Por lo tanto, entre la puesta en común, la sana discusión y el acuerdo final pasaba mucho tiempo. Sólo hasta agosto de 2005 se logró tener una claridad con respecto a las categorías identificadas en cada entrevista y en cada grupo de actores participantes en la investigación. Es importante señalar que las categorías se identificaron para cada uno de los objetivos de la investigación: Creencias sobre autonomía, relación creencia-experiencia, problemas, sentimientos y acciones. Además, como se mencionó anteriormente, también se identificaron categorías referidas a atributos relacionados con la autonomía.

2. Elaboración de matrices. Para lograr una mayor claridad con respecto a la relación de similitud o contraste entre los datos obtenidos, se elaboró una matriz por cada objetivo específico y por cada actor curricular. Dichas matrices contenían las categorías, subcategorías, descripciones y los datos codificados que sustentaban dichas categorías. Por ejemplo, para el caso de las creencias, se elaboraron 3 matrices: Creencias de directivos, creencias de profesores y creencias de estudiantes. De la misma manera se hizo para los otros objetivos y para cada uno de los tipos de atributos encontrados. Estas matrices se convirtieron posteriormente en el material de trabajo para identificar los patrones de pensamiento emergentes. El anexo C ilustra una forma en la que se elaboraron las matrices.

3. Identificación de patrones de pensamiento. Con base en las matrices, se procedió a identificar patrones de pensamiento, es decir, categorías que se repiten en cada grupo de actores y que manifiestan en conjunto la diversidad de formas de pensar, sentir y actuar de dicha comunidad; ideas recurrentes que aparecen tanto en directivos como en profesores y estudiantes, o aquellos datos únicos que solamente menciona uno de los actores curriculares. Se elaboró una matriz base con los patrones de pensamiento de los directivos por cada objetivo y a partir de ésta se fueron incorporando los patrones de pensamiento de los profesores y de los estudiantes. Al final se obtuvieron 6 matrices con los patrones de pensamiento en los que coincidían o se diferenciaban los actores curriculares respecto a los cinco objetivos específicos y al apartado de atributos referidos a la autonomía. Ver Anexo D.

4. Identificación de eventos claves. Estos eventos de la vida social fueron descritos por los actores curriculares en las entrevistas. Se refiere a las experiencias vividas por ellos que de una u otra manera se convirtieron en el lente que les permitió dar cuenta de la forma de entender su realidad subjetiva, es decir, la experiencia tanto de enseñanza como de aprendizaje que les ayudó a aproximarse a la autonomía. En el apartado de resultados, en la sección que se refiere al objetivo 2, se evidencian estos eventos claves.

5. Uso de mapas y diagramas. Permitieron visualizar las coordenadas espaciales en las que se encontraban los conceptos, definiciones y/o creencias de cada uno de los actores. Ver Anexo E.

6. Triangulación. Después de realizada la categorización para cada objetivo y para cada actor curricular y después de identificados los distintos patrones de pensamiento, se procedió a contrastar los resultados obtenidos entre profesores, estudiantes y directivos con el fin de identificar similitudes y diferencias.

7. Cristalización. Es la última etapa del proceso y consiste en dar cuenta y consolidar de la manera más exacta posible las respuestas dadas a cada uno de los objetivos específicos de la investigación y que se vislumbran en los apartados de resultados y conclusiones.

La parte de categorización y cristalización de los patrones de pensamiento de los actores con respecto a los objetivos planteados se convirtió en la fase de mayor dedicación, concentración y trabajo, tanto individual como en equipo, porque fue necesario sintetizar y consolidar toda la información obtenida a partir del análisis de las entrevistas transcritas en 945 folios, para lograr establecer cuáles eran algunas de las características generales de las experiencias subjetivas de los actores curriculares relacionadas con la autonomía.

## 3. RESULTADOS

### 3.1 CONTEXTUALIZACIÓN

La información que se encuentra en este apartado corresponde a la descripción específica del contexto de estudio como se explica en el numeral 2.2.2.3 referido a las técnicas de recolección de datos. La relación de esta información con la pregunta de investigación es que las experiencias subjetivas de los actores curriculares se han dado en contextos educativos y culturales que se rigen por políticas institucionales y estatales que de una u otra manera han tenido incidencia en dichas experiencias y en la manera como se concibe la autonomía. La incidencia que dichas políticas hayan tenido en los actores curriculares se hará explícita en el apartado de conclusiones donde se establecerán dichas relaciones. Las investigadoras consideran que el contexto general de los actores curriculares entrevistados que podría incidir tanto en sus experiencias subjetivas como en su concepción de autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje, está relacionado con las políticas que rigen la educación superior, con el proyecto educativo de la Universidad Nacional y con el Programa Alex, en particular.

En consecuencia, este apartado se referirá, en primera instancia, a la educación superior en Colombia con respecto a su estado legal actual y a su estado actual a raíz de los procesos de flexibilización. En segunda instancia, se referirá a la Universidad Nacional en particular, con respecto a su proyecto educativo y estado de flexibilización. Finalmente, se centrará en la descripción del Programa ALEX, con respecto, por una parte, a su propuesta pedagógica y, por otra, a las características generales de los actores curriculares que en él participan.

**3.1.1 Estado legal actual de la educación superior en Colombia.** El hecho de que hoy día estemos hablando de autonomía en el ámbito de la educación superior en Colombia tiene unos antecedentes bien precisos que creemos es necesario incluir en este aparte por cuanto, además de contextualizar el tema de la autonomía, nos dan explicaciones importantes de los procesos de cambio que se han iniciado al interior de la mayoría de instituciones de educación superior en el país y se constituyen en el soporte legal que dio origen a dichos cambios. Incluiremos en este aparte los antecedentes que se dieron en las décadas de los ochenta y noventa, la Constitución de 1991 y la Ley 30 de 1992.

◆ **Contexto de la Educación Superior en las décadas de los ochenta y noventa.** Desde la década de los ochenta y debido en gran parte a la modernización del Estado y a la apertura de las economías a los mercados internacionales, los países latinoamericanos se han visto en la necesidad de replantear la “organización, manejo y productividad de sus sistemas de educación superior” (Caro 1993: 5).



Durante los años ochenta, el panorama de la educación superior en nuestro país, en síntesis, era el siguiente (Caro 1993: 25-26):

- Se había disminuido el ritmo de expansión del sistema y de la participación de la educación en el presupuesto nacional.
- Se había acelerado la privatización del sistema y el proceso de diferenciación entre instituciones y programas. La educación superior se hizo más estratificadora.
- Se había dado prioridad a las acciones de control por parte del Estado con el Decreto de Reforma (80/80), menguando las acciones de fomento.
- No se había logrado que la formación técnica y tecnológica fueran alternativas educativas reales.
- Se fue perdiendo la relación de la educación superior con el mercado de trabajo.
- La función de la universidad pasó de ser generadora de conocimiento y se convirtió en distribuidora de conocimientos.
- La consecución de recursos externos para mejorar la calidad de la educación se hizo aisladamente y sin propósitos claros.
- Se empieza a perfilar una política de ciencia y tecnología que sea coherente y dentro del contexto de las políticas de desarrollo económico y equidad social. Se piensa que “el acceso a una educación con calidad, es un problema de justicia y equidad social”.

Al iniciarse la década de los noventa el contexto de la educación superior en Colombia giraba en torno a los desarrollos normativos de la recién nacida Constitución Política de 1991, a los lineamientos del Plan de Apertura Educativa del gobierno de César Gaviria y a los objetivos y estrategias de la Política de Ciencia y Tecnología. El marco conceptual de referencia en el que, de alguna manera, se inspiran estas reformas políticas y educativas, lo constituye la propuesta para un crecimiento económico con equidad social, según el documento de CEPAL-UNESCO (1992), citado por Caro (1993: 27), que contempla, por una parte, la importancia de la educación y la tecnología en la producción de conocimiento y en el desarrollo y modernización de la economía y, por otra, “la formación de la moderna ciudadanía”: “formación de ciudadanos responsables, solidarios, participativos y productivos”.

Dicha propuesta gira en torno a los siguientes ejes: equidad, eficacia institucional, descentralización y autonomía y función del Estado. La equidad, en primera instancia, se entiende como “la igualdad en las oportunidades de ingreso al sistema y de acceso a una educación con calidad”. La eficacia institucional, por su parte, tiene que ver “con el cumplimiento de metas, calidad y rendimiento”. Su función es la de llevar a cabo “una gestión responsable en el marco de la autonomía y la competitividad ética”. La descentralización y autonomía de gestión de los centros educativos, en contraste, implica cambios a nivel institucional y a

nivel global. Se hace necesario subsanar las diferencias que hay entre los centros educativos con respecto a recursos financieros y técnicos para que cada establecimiento se pueda verdaderamente autorregular. Sin embargo, esto no implica que no exista un “régimen mínimo de normas de carácter general” a nivel del sistema para facilitar la coordinación. Finalmente, la función del Estado “es aumentar la eficacia y equidad del sistema fijando metas, evaluando desempeños y ofreciendo incentivos”. En síntesis, las relaciones entre Estado, sistema educativo y sociedad deben girar alrededor de la calidad, la eficiencia y la equidad. (Caro 1993: 28).

A partir de estos hechos, se podría inferir que en el contexto de la educación colombiana se viene dando desde los 80s una fuerte tendencia a relacionar autonomía con autorregulación y se vislumbra el convencimiento de que dicha autonomía se puede lograr solamente a través de cambios sociales y económicos que propendan por una educación con calidad y equidad social.

◆ **Normas Constitucionales.** Con la promulgación de la Constitución Política de 1991 se le dio un nuevo rumbo a la educación superior en nuestro país en los “aspectos relacionados con el carácter de la educación, la inspección y vigilancia por parte del Estado, la libertad de enseñanza, la autonomía de las universidades, la dirección de las instituciones y el acceso a la educación superior”. (Caro 1993: 29)

El siguiente cuadro sintetiza las consideraciones más importantes que con relación a cada uno de los anteriores aspectos señala la Constitución de 1991.

Cuadro 7: Aspectos referidos a la educación que contempla la Constitución Política de 1991.

ASPECTO	CONSIDERACIONES
Carácter de la Educación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Servicio público con función social</li> <li>• Garantizada por el Estado</li> <li>• Ofrecida por el Estado, comunidades organizadas o por particulares</li> <li>• Derecho de todos los ciudadanos</li> </ul>
Inspección y Vigilancia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A cargo del Estado</li> <li>• Aspectos que regulará: calidad, cumplimiento de los fines, formación</li> </ul>
Libertad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De enseñanza</li> <li>• De aprendizaje</li> <li>• De cátedra</li> <li>• De investigación</li> </ul>
Autonomía	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para definir directivas</li> <li>• Para establecer estatutos según la Ley</li> <li>• Con régimen especial para las universidades del Estado</li> </ul>
Dirección	<p>A cargo de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La Nación (en entidades del Estado)</li> <li>• Las entidades territoriales (en entidades del Estado)</li> <li>• Las comunidades educativas</li> </ul>
Acceso a la educación superior	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gratuita en las instituciones del Estado</li> <li>• Se cobrará a quienes puedan sufragarla</li> <li>• Se facilitarán mecanismos de financiación</li> </ul>
Otros aspectos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de la investigación científica</li> <li>• Incentivos para el fomento de la ciencia y la tecnología</li> </ul>

Como se observa en esta síntesis, está claramente explícita desde la Constitución de 1991 la libertad que se tiene dentro del sistema educativo colombiano para enseñar, aprender e investigar, además de la autonomía que se le otorga a las instituciones para autorregularse.

◆ **Ley 30 de 1992.** El siguiente cuadro presenta los aspectos generales del contenido de la Ley 30 de 1992, (Caro 1993: 37-43), por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior y que resultan pertinentes para esta investigación ya que contemplan aspectos referidos a la autonomía en las instituciones de educación superior que probablemente se evidenciarán en los datos obtenidos por medio de este estudio.

Cuadro 8: Aspectos generales del contenido de la Ley 30 de 1992 relacionados con autonomía (Caro, 1993: 37-43)

ASPECTO	CONTENIDO
Principios orientadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo integral de la potencialidad humana</li> <li>• Desarrollo del espíritu reflexivo</li> <li>• Logro de la autonomía dentro de la libertad de pensamiento</li> <li>• Inspección y vigilancia por parte del Estado de: calidad, autonomía universitaria, libertad de enseñanza, aprendizaje, investigación, y derecho de acceder al sistema.</li> </ul>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formar integralmente a los colombianos</li> <li>• Producir, transmitir y utilizar el conocimiento para solucionar los problemas del país</li> <li>• Consolidar las comunidades académicas</li> <li>• Prestar un servicio con calidad</li> <li>• Promover la integración regional y la unidad nacional</li> <li>• Colaborar en el desarrollo de los niveles que le preceden</li> <li>• Fomentar la educación y la cultura ecológica.</li> </ul>
Autonomía e inspección y vigilancia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomía académica, administrativa y financiera a las universidades. Las demás instituciones deben notificar al MEN sus estatutos y la creación de programas académicos.</li> <li>• El Ministerio de Educación Nacional, con la colaboración del CESU, inspeccionará y vigilará la calidad de la educación y el cumplimiento de sus fines.</li> </ul>
Dirección, coordinación y administración	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A cargo del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), vinculado al MEN.</li> <li>• El ICFES queda con funciones de fomento e información, el control académico y administrativo queda en manos del CESU.</li> </ul>
Régimen especial	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las universidades estatales son entes autónomos, vinculados al MEN, con régimen especial en lo que se refiere a las políticas y la planeación del sector educativo. Tendrán personería jurídica, autonomía académica, administrativa y financiera, patrimonio independiente y manejo de presupuesto según sus funciones.</li> <li>• El Consejo Superior es el máximo órgano de dirección: designa y remueve al rector.</li> <li>• El Consejo Académico es la máxima autoridad académica.</li> </ul>

**3.1.2 La situación actual de la educación superior a raíz de los procesos de flexibilización.** Como se dijo al inicio de este capítulo, hablar de experiencias subjetivas con respecto a la autonomía en procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior en nuestro país, en general, y en el programa ALEX de la Universidad Nacional, en particular, requiere primero ubicarnos en el contexto de la educación superior de nuestro país y ver por qué hoy día estamos todos hablando de autonomía. Es el trabajo que se ha hecho en el apartado anterior.

Este tema de la autonomía tiene su razón de ser debido a los procesos de flexibilización que se han iniciado en varias instituciones de educación superior, entre ellos la Universidad Nacional, a raíz de la puesta en marcha de los mandatos constitucionales de 1991 y de la Ley 30 de 1992. Este será el tema que trataremos a continuación.

El concierto actual de la Educación Superior en Colombia gira en torno a un tema central en el que convergen varios temas que se desprenden de él: la flexibilidad. Dicha flexibilidad se plantea a través de diferentes estrategias: el sistema de créditos académicos, la educación por ciclos, la ampliación de cobertura con calidad, la diversificación de la oferta formativa, la equivalencia de la Educación Superior colombiana con otros sistemas educativos del mundo, entre otros, todos con el propósito de facilitar la movilidad de los recursos académicos y profesionales, afirma Martínez (2002) en la presentación del libro de Díaz V. (2002: 10).

Sin embargo, reflexionar sobre la flexibilidad y la manera como se manifestará en la Educación Superior es apenas una tarea que se está haciendo por cuanto demanda, por una parte, nuevas formas de trabajo y de producción del conocimiento en relación con la formación profesional, la investigación, el trabajo interdisciplinario, las demandas de los sectores sociales y productivos y, por otra, una redefinición de los modelos pedagógicos y curriculares, de las formas de administración y organización académica que le implica a las instituciones de Educación Superior iniciar procesos de conceptualización, desarrollo y evaluación, tarea para la cual todavía no están preparadas.

A pesar de lo anterior, algunas universidades e instituciones de educación superior ya están desarrollando sus primeras experiencias de flexibilidad. Todas ellas, por supuesto, diferentes según la cultura institucional que caracteriza a cada una. Entre las universidades en proceso de flexibilización se encuentran: la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad de Los Andes, la Universidad del Rosario y la Universidad del Valle. Para ver los alcances, métodos y procedimientos de la flexibilidad en la educación superior en Colombia y determinar cuáles son las formas más comunes, el ICFES realizó en noviembre de 2001 un taller para discutir con las instituciones de educación superior el tema de la flexibilidad alrededor de cuatro aspectos básicos: la flexibilidad académica, la flexibilidad curricular, la flexibilidad pedagógica y la flexibilidad administrativa. (Díaz 2002: 144) Algunas conclusiones de dicho taller son las siguientes:

Con respecto a la flexibilidad académica: la organización y formas de relación entre unidades académicas se hace en la forma tradicional de facultades, departamentos, escuelas e institutos. Hay poca movilidad de profesores entre facultades, unidades académicas y fuera de la institución. Se da en grupos de investigación y entre el personal académico de la misma facultad. Sin embargo,

debido al proceso de acreditación y acreditación previa se ha fomentado el proceso de flexibilidad académica.

Con respecto a la flexibilidad curricular: no hay flexibilidad curricular por cuanto no es una política institucional y no lo es debido a la complejidad de las implicaciones que este tema tiene: para la profesión, la disciplina, los campos, las áreas, los contenidos de los currículos, los requisitos mínimos de calidad, los exámenes de calidad, la estructuración de los programas, la didáctica, los recursos y su uso racional, entre otros. Para algunos la exigencia de los currículos flexibles es una limitante seria que frena su desarrollo. En algunas instituciones predomina la organización por asignaturas, en otras por áreas y asignaturas siguiendo el esquema tradicional de prerrequisitos y co-requisitos según el nivel de complejidad del desarrollo temático. En otras instituciones, sin embargo, se están organizando los currículos por áreas, núcleos temáticos, núcleos problemáticos, módulos, líneas, unidades y competencias, entre otras modalidades.

Con relación a la flexibilidad pedagógica: este es un asunto problemático. Aunque se han dado procesos de transformación de la pedagogía tradicional a modelos más participativos, la flexibilidad es débil por cuanto los reglamentos no le dan libertad al estudiante para que tenga control del componente pedagógico y de los contenidos. Los estudiantes lo hacen indirectamente a través de la evaluación a los docentes y a través de su representación en los comités académicos y curriculares. Por otra parte, las instituciones de educación superior no están preparadas para recibir estudiantes críticos que se han formado en la educación secundaria por logros, núcleos problemáticos o por proyectos. La razón para no generar autonomía en la selección de los contenidos de aprendizaje por parte del estudiante es que “no es lo suficientemente maduro para elegir qué es lo que le deben dar”. (Díaz 2002: 149). Sin embargo, en algunas instituciones ha habido avances significativos en la diversificación de contextos y escenarios de aprendizaje con prácticas académicas extramurales, cátedras externas, presencia en el sector industrial, uso de las nuevas tecnologías, campamentos, centros de estudios autónomos, consultorios, etc.

Con relación a la flexibilidad administrativa: esta hace parte de los proyectos educativos institucionales pero depende mucho de los estilos de gobierno que se dan en las distintas instituciones. En las públicas predomina el control burocrático, con mayor participación de los docentes, en número exagerado de participantes en los comités y con procesos de discusión reiterada que prolonga y dificulta la toma de decisiones. En las instituciones privadas el control administrativo tiende a ser de tipo autoritario en unas y burocrático en otras, encontrándose también formas administrativas colegiadas.

### **3.1.3 La experiencia de flexibilidad en la Universidad Nacional de Colombia.**

La flexibilidad es uno de los principios que ha regulado la Universidad Nacional. En el Plan Global de Desarrollo (1999-2003) dicha flexibilidad se define como la "capacidad de adaptación y adecuación a las transformaciones y cambios de la Sociedad y el Estado, en el contexto nacional e internacional" (Díaz 2002: 179). "La flexibilidad en la Universidad Nacional se expresa en función de tres nociones que se materializan en prácticas particulares" (Díaz 2002: 183): la electividad, la profundización y el contexto. La electividad permite que todo estudiante pueda tomar tres asignaturas del componente nuclear de otra carrera. La profundización le permite al estudiante ampliar e intensificar algunos aspectos dentro de su campo disciplinar o profesional de formación. Lo puede hacer a través de tres asignaturas de los postgrados. El contexto le permite escoger al estudiante tres asignaturas de su interés y que están orientadas a la formación de ciudadanos.

A manera de balance general, los logros de la flexibilización se han dado en el trabajo inter y multidisciplinario, en la generación de centros orientados a la extensión y a la investigación, en la reorganización académica y administrativa, en el uso de medios masivos de comunicación, en la vinculación de profesores de otras universidades y países, en el impulso a la informática, en la modernización administrativa, financiera y de gestión, entre otros.

Conociendo esta situación empezamos a entender por qué es que estamos hablando de autonomía y, entre otras cosas, es porque a la universidad a la que van a llegar los nuevos estudiantes no es la universidad que los va a llevar de la mano, es un sitio que le presenta una amplia gama de opciones entre las cuales debe escoger libre y autónomamente.

**3.1.4 Proyecto Educativo de La Universidad Nacional de Colombia.** Los principios contemplados en el artículo 5° del Acuerdo # 035 de 2002. "por el cual se adopta el Estatuto de Personal Académico de la Universidad Nacional de Colombia" constituyen la columna vertebral de su propuesta educativa<sup>10</sup>:

1. **Responsabilidad Social:** Relacionada con el hecho de obrar con responsabilidad ante la sociedad, la institución, sus pares académicos y los estudiantes.
2. **Universalidad:** El carácter universal de la institución la define como abierta a todos los distintos saberes y manifestaciones culturales.
3. **Autonomía:** "...condición necesaria para la creación, la innovación y la formación. El profesor gozará de autonomía de las actividades

---

<sup>10</sup> En este apartado aparecerán resaltados los principios que las investigadoras consideran tienen relación directa con el tema de investigación.

**consustanciales a la labor académica y en particular se le garantizará la libertad de pensamiento, de cátedra, de expresión y de asociación".**

4. **Excelencia académica:** se desarrolla la actividad docente dentro de los más altos parámetros de la calidad propios del área de conocimiento y de las actividades de investigación, formación, extensión y gestión.
5. **Igualdad:** El tratamiento que se brinda a los miembros de la comunidad universitaria no implica preferencias o discriminaciones por razones sociales, económicas, políticas, de género, culturales, ideológicas o religiosas.
6. **Transparencia:** Las decisiones y acciones desarrolladas en la labor académica deben ser visibles a la comunidad académica y a la sociedad.
7. **Participación:** La participación de los miembros de la comunidad académica se constituye en un derecho y en un deber, en el marco de las normas legales e institucionales, y bajo relaciones de cooperación, convivencia y solidaridad.
8. **Libertad de cátedra:** Los profesores gozan de discrecionalidad para exponer los conocimientos, respetando los contenidos programáticos mínimos de los cursos y generando los espacios para el diálogo, la controversia y la ampliación de los conocimientos por parte de los estudiantes.
9. **Pluralidad:** Toda la actividad académica deberá desarrollarse sobre la base del reconocimiento y el estímulo a la diversidad del pensamiento y de la acción, sin perjuicio de la búsqueda de consensos sobre asuntos fundamentales para la universidad.

**3.1.5 Descripción del Programa ALEX.** La Comisión de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional hizo una propuesta con el fin de solucionar algunos problemas relacionados con el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Para tal efecto, el Consejo Superior Universitario promulgó el Acuerdo 023 de 2001, "por el cual se dictan disposiciones relacionadas con el requisito de lenguas extranjeras para los estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia". Nace así, el Programa de Desarrollo de Aprendizaje Autónomo de Lenguas Extranjeras (ALEX), planteado por esta Comisión, que reemplaza los cursos electivos de lengua que ofrecía el Departamento. Posteriormente, por el Acuerdo 027 de abril de 2002 del Consejo Superior, "se modifica parcialmente el acuerdo 023 de 2001 del Consejo Superior Universitario: disposiciones relacionadas con el requisito de lenguas extranjeras para los estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia", que rige para los estudiantes que ingresaron a la Universidad a partir del segundo semestre de 2002, para los estudiantes de las Sedes de Manizales y Medellín y, a partir del primer semestre de 2003, para los estudiantes de las Sedes de Arauca, Bogotá y Palmira y deroga las disposiciones que le sean contrarias.



El Programa abrió sus puertas a los estudiantes en el año 2003 con el primer nivel, lo que significa que a finales del segundo semestre de 2004 egresó la primera cohorte después de cursar los cuatro niveles requeridos. A mediano plazo, el Programa espera tener una cobertura de 10,000 estudiantes, lo cual significará menores costos per capita a largo plazo. Adicionalmente, las altas inversiones iniciales serán compensadas con la calidad y pertinencia del programa en términos de capital humano a través de la formación de profesionales e investigadores más competitivos en relación con otras instituciones de educación superior, objetivo primordial de la Universidad Nacional de Colombia.

Dentro de este proyecto se enmarca la concepción de lengua como un fenómeno inmerso en un contexto extralingüístico. En este sentido la lengua se entiende "no sólo como medio de comunicación funcional, de apropiación de conocimientos diversos al lenguaje mismo, sino como objeto de estudio y como expresión y modo de aprehensión y comprensión de regulaciones simbólicas, sistemas, agrupaciones y prácticas socioculturales." (Consejo Superior Universitario, Acuerdo 023, artículo 1º)

Esta propuesta de aprendizaje implica, entonces, promover en los estudiantes, desde todos los espacios posibles, la autonomía, entendiendo este concepto como "la capacidad del estudiante para responsabilizarse de su propio aprendizaje" (Acuerdo 023: 26). Esta noción de autonomía en el aprendizaje está relacionada con la expresión aprender a aprender y aparece en Europa en los años 60 con un proyecto de formación para adultos por parte del Consejo de Europa. Este enfoque centrado en el estudiante implica un cambio profundo de actitud para el maestro que se vuelve un medio y no la última palabra en la materia. Sirve de canal al estudiante para que éste acceda al conocimiento, utilizando sus capacidades profesionales y facilitando de esta manera el aprendizaje. Al mismo tiempo, se impulsa el avance del estudiante en cuanto a su toma de conciencia y seguridad en sí mismo. ALEX promueve esta concepción de aprendizaje autónomo en la que no se trata de que el estudiante decida qué quiere aprender, sino que decida cómo y a través de qué medios quiere hacerlo. En este enfoque la metacognición, entendida como el conocimiento que permite regular, organizar y evaluar un proceso de aprendizaje autodirigido, juega el papel más relevante. (Holec, 1990), citado en Chaves (1998: 73-80) El estudiante toma distancia de su propio aprendizaje, toma conciencia de su proceso mental y tiene la capacidad de reflexionar sobre sus conocimientos. Además debe tener deseos de aprender y en ese sentido el Programa propone que sea el estudiante mismo quien escoja la lengua en la cual quiere aprender a comunicarse.

Por otra parte, dentro de las formas de reflexión sobre el proceso de aprendizaje, son de vital importancia los que manejan la noción de conocimiento de tipo implícito, es decir, el conjunto de supuestos o preconceptos que un individuo

maneja sin necesariamente ser conciente de ellos. Estos conceptos son parte de la experiencia pasada de aprendizaje en cualquier etapa de la vida y conforman un conjunto de representaciones que pueden incluir, entre otros, los siguientes aspectos: ¿Cómo se concibe la lengua? ¿Cómo se aprende una lengua? ¿Cómo se aprende una lengua en particular?

El Programa ofrece cuatro niveles para el aprendizaje de la lengua seleccionada por el estudiante. Cada nivel tiene la duración de un semestre académico con una intensidad horaria de cuatro horas semanales en Clase Taller y mínimo tres horas de trabajo en el Centro de Recursos. El Programa contempla las cuatro habilidades de lengua: comprensión de lectura, en la que se hace mayor énfasis, expresión escrita, comprensión auditiva y expresión oral, lo que supone la apropiación de conocimiento puntual sobre los componentes de lengua, a saber: vocabulario, gramática, ortografía y fonética, todos al servicio de actos de habla y comunicación.

La carta de navegación del Programa es el documento denominado ‘Descriptor, Especificaciones e Indicadores de Nivel’, eje en torno al cual giran todos los componentes del Programa. Este documento comprende tres categorías: descriptor, especificaciones e indicadores. De acuerdo con la propuesta metodológica del Programa, los descriptors se entienden como “expresión de objetivos globales de desarrollo de la competencia comunicativa; las especificaciones, por su parte, formulan de manera más puntual, el respectivo desempeño. Los indicadores, a su vez, expresan por medio de ejemplos la manera en que dichas especificaciones pueden medirse” (GDA, 2003). Hay entonces tres perspectivas de acercamiento al currículo: una global, que describe los logros generales que debe alcanzar el estudiante en cada uno de los cuatro niveles; otro, más específico, que sirve para especificar cada descriptor y un nivel más concreto de desempeño observable y mensurable que permite evaluar la especificación. (ALEX, 2003). La figura 1 muestra dicha carta de navegación.

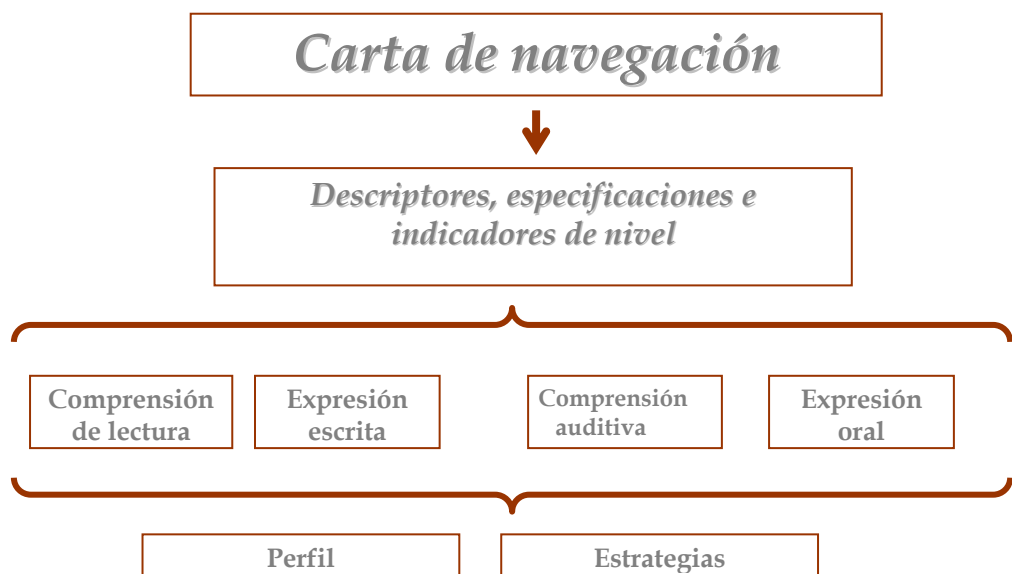


Fig. 1: Carta de navegación de ALEX (Fuente: GDA. Documento de Autoevaluación. Junio 2004, pág. 5)

Los descriptores están formulados para cada una de las cuatro habilidades: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión de lectura y expresión escrita. Para cada habilidad se describe el perfil que el estudiante presenta en el nivel que está cursando y el grado de complejidad de lengua que encuentra en el mismo. Además, se encuentran varias estrategias que se pueden poner en práctica para obtener un mejor desempeño en esa habilidad; y finalmente, se enuncia una serie de descriptores, especificaciones e indicadores. Como se puede observar, el docente asesor tiene en los descriptores el punto de referencia más importante para planear su trabajo y elaborar las fichas de actividades u hojas de trabajo para el Centro de Recursos y, en consecuencia, las trayectorias de aprendizaje.

◆ **Proceso pedagógico del programa y roles del profesor y del estudiante.** Para alcanzar el objetivo general del programa, existen cuatro modalidades de trabajo: Trabajo por Proyectos, Encuentros Académicos y Culturales, Clase Taller, Trabajo en el Centro de Recursos. La siguiente figura presenta estas modalidades.

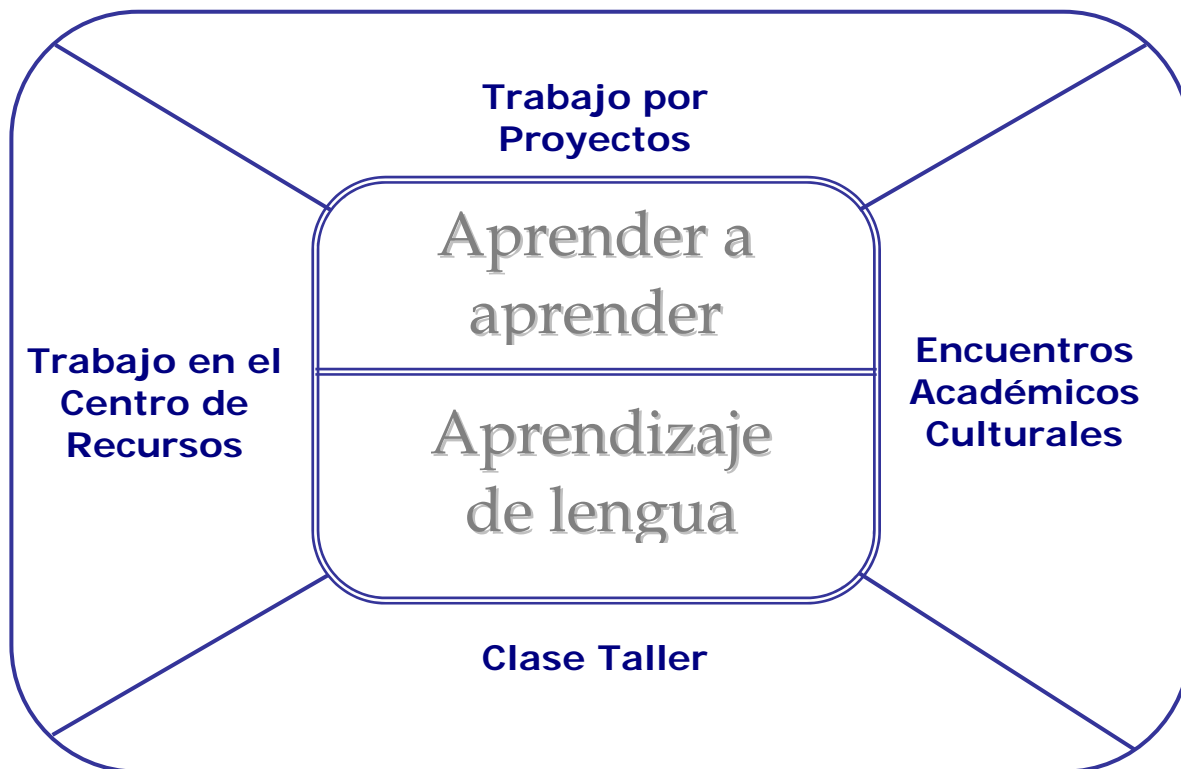


Fig. 2: Modalidades de trabajo en ALEX (Fuente: GDA. Documento de autoevaluación. Junio 2004, pág. 9)

◆ **Trabajo por Proyectos.** El proyecto es un proceso de búsqueda de información y análisis de la misma sobre alguna de las siguientes temáticas: la relación entre la lengua, la cultura y los hablantes de esa lengua o la relación entre la disciplina y la lengua del estudiante. Los proyectos buscan integrar las experiencias de aprendizaje en sí y las experiencias de aprendizaje de la lengua en contextos comunicativos. (GDA. Proyectos, 2004)

◆ **Encuentros Académicos y Culturales.** Estos espacios tienen como objetivo promover la reflexión acerca de las relaciones que hay, por una parte, entre la lengua extranjera, la cultura de los hablantes de esa lengua y las distintas disciplinas; y por otra, buscan promover de manera integral el carácter interdisciplinario y pretenden ampliar la visión de mundo de los participantes.

◆ **Clase Taller.** Uno de los dos ejes del Programa gira en torno a lograr que sus estudiantes desarrollen cada vez con mayor intensidad su capacidad para aprender a aprender. El proceso hacia el logro de esta autonomía se logra básicamente a través de tres etapas, según Scharle & Szabó (2000: 9): el despertar de la conciencia, el cambio de actitudes y la transferencia de roles. El

estudiante avanza en el desarrollo de esta competencia, primero con el acompañamiento muy cercano del profesor y después de manera más independiente, logrando que su comportamiento y actitud demuestren un mayor pensamiento crítico, menor temor a tomar y asumir las propias decisiones, un alto grado de compromiso con respecto a las actividades asignadas y un permanente ejercicio de seguimiento, autoevaluación y mejoramiento del propio proceso de aprendizaje. Este proceso es progresivo y no es de resultados inmediatos. Los profesores deben estar preparados para facilitar a los estudiantes el proceso hacia el aprendizaje de lengua dentro de una metodología que, a su vez, les ayuda a desarrollar la autonomía.

◆ **Clase Taller I y II.** Dado que el estudiante entra a Nivel I de lengua extranjera con un nivel de principiante o falso principiante (según la lengua), el docente debe ser consciente de que en esta etapa es él quien debe explicar los conceptos y proveer las herramientas necesarias para que los estudiantes comiencen a construir su conocimiento sobre la lengua. Un aspecto importante de la Clase Taller es la elaboración del plan de trabajo del curso. La organización de este plan es esencial para cuando, en los siguientes niveles, el estudiante haga su plan por sí mismo. En estos primeros niveles la planeación se hace entre el docente y sus estudiantes de manera rigurosa y detallada y debe incluir actividades en las cuatro habilidades: expresión oral, comprensión auditiva, expresión escrita y comprensión de lectura.

◆ **Clase taller III y IV.** En la Clase Taller III y IV se hace más evidente el grado de progreso en el aprendizaje autónomo del estudiante. Como parte de este proceso, se sigue fomentando la reflexión sobre el aprendizaje de la lengua extranjera y sobre aquellos aspectos fundamentales para desarrollar la autonomía. Es por esta razón que recursos como el portafolio, el material que se encuentra en el Centro de Recursos y la asesoría mantienen su validez, sino que, además de pretender que el estudiante conozca y continúe con su proceso de aprendizaje, también contribuyen a una toma de decisiones más razonada con respecto a ese proceso. El control y la toma de muchas decisiones, que estaban exclusivamente en manos del profesor al comienzo de nivel I, son ahora resultado de la negociación entre docente estudiantes. El cambio de roles, que seguramente comenzó en el segundo nivel, aumenta en el tercero y se espera que se consolide en el cuarto nivel.

◆ **Trabajo en el Centro de Recursos.** En el Centro de Recursos se pone a disposición de los estudiantes una variedad de materiales didácticos y auténticos en medios audiovisuales, medios informáticos y medios impresos. Este espacio busca, de manera general, ser otro apoyo para que el estudiante aclare dudas, refuerce y afiance los conocimientos adquiridos en el aula de clase e indague por otros temas que sean de su interés. El Centro también cuenta con recurso humano: el docente asesor, la bibliotecóloga, el orientador, el monitor (estudiantes de la carrera de Filología e Idiomas con promedios sobresalientes y que conocen

mínimo una de las lenguas que se enseñan en el Programa) y el técnico, que los pueden guiar en su proceso de aprendizaje, desde el punto de vista académico o técnico.

◆ **Proceso de Evaluación.** La evaluación dentro del Programa tiene dos modalidades que se llevan a cabo durante el transcurso del semestre y al final del mismo. Durante el semestre, la evaluación es básicamente formativa y a través de ella se valora, más que evaluar, el desempeño de los estudiantes en la Clase Taller y en los Proyectos. Esta es una evaluación triangulada en la que se hacen reflexiones sobre el proceso de cada estudiante con base en unos criterios que se han fijado de antemano y de común acuerdo entre estudiantes y docente. El concepto de aprobar o no aprobar estas dos modalidades (Clase Taller y Trabajo por Proyectos) se refiere al resultado de haber hecho tres tipos de evaluación: AUTO-EVALUACIÓN, CO-EVALUACIÓN y HETEROEVALUACIÓN. Por otra parte, al finalizar el semestre, los estudiantes presentan un Examen de Nivel en el que se determina la competencia de lengua adquirida en las siguientes áreas: comprensión de lectura, comprensión auditiva, expresión escrita, expresión oral y gramática. Estas áreas varían según el nivel. En el siguiente cuadro se especifican los parámetros de aprobación del nivel.

Cuadro 9: Parámetros para aprobación de Nivel en ALEX (Fuente: GDA. Criterios para evaluación. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2004)

Nivel	Requisitos para aprobar	Partes del examen de Lengua
I y II	Aprobación de Clase Taller por triangulación (auto-, co- y heteroevaluación)	
	Aprobación del examen de nivel con 70% de corrección	Prueba escrita: (80/100 puntos) -Comprensión de lectura -Comprensión auditiva -Expresión escrita -Gramática  Prueba oral: (20/100 puntos): -Expresión oral
III y IV	Aprobación de Clase Taller <u>o</u> proyectos por triangulación (auto-, co- y heteroevaluación)	
	Aprobación del examen de nivel con 70% de corrección	Prueba escrita: (100/100) -Comprensión de lectura -Comprensión auditiva -Expresión escrita -Gramática

◆ **Estado actual del Programa ALEX.** Después del primer año de pilotaje del proyecto, llevado a cabo en el 2003, las medidas correctivas importantes para mejorar la puesta en marcha del proyecto y que aparecen en el Documento de Autoevaluación del Programa (GDA, 2004:17) fueron:

- La Clase Taller pasó de tener tres horas semanales en sesiones de una hora, a tener cuatro horas semanales en bloques de dos horas. Además, el acompañamiento del docente al estudiante en el proceso de aprendizaje de la lengua se incrementó, debido a que inicialmente se pretendió dejar al estudiante asumir muy libremente su aprendizaje, sin que realmente tuviera las herramientas básicas para tomar las decisiones que el proceso hacia la autonomía implica.
- Otra de las modificaciones que se determinaron consistió en hacer dos evaluaciones diagnósticas de lengua – estilo parcial y con el mismo nivel de exigencia del examen de nivel – con el fin de hacer conscientes a los estudiantes de sus logros hasta un momento determinado del proceso y de las acciones a seguir para mejorar las posibilidades de alcanzar lo que aún no se habían logrado. El examen para los niveles I y II, que inicialmente incluía tres habilidades (comprensión de lectura, comprensión auditiva y expresión escrita), se modificó en su composición para incluir gramática y expresión oral.
- Para optimizar el uso del Centro de Recursos y motivar su uso individual dejando tareas que se deben realizar allí, se decidió hacer sesiones de Clase Taller en el Centro de Recursos de acuerdo con rotaciones programadas para los cursos de las diferentes lenguas.
- En cuanto a los proyectos, se decidió que los estudiantes prepararan mini proyectos en la Clase Taller I y II para que se vayan familiarizando con la metodología de proyectos. Para los niveles III Y IV, los proyectos serán más formales y se aplicarán criterios de elaboración, presentación y evaluación más rigurosos.
- Administrativamente, hay un seguimiento de la implementación del Programa a cargo, principalmente, de los coordinadores de cada lengua del Programa y del Comité Asesor en el cual están representadas las diferentes instancias involucradas en todo el proyecto (representantes administrativos, operativos y académicos) y los coordinadores mismos. La conjunción de las tres instancias favorece la discusión de una gran gama de asuntos (académicos, técnicos, operativos, laborales, etc.) y la toma de decisiones. De esta manera, se asegura que los procesos que se vayan a llevar a cabo no tengan incidencia negativa en ninguna de las instancias del Programa. Por otra parte, y de manera más específica, el Programa tuvo que ampliar la cobertura de 1900 estudiantes a

4000 en el segundo semestre del 2004, lo cual hizo de la labor de consecución y capacitación de profesores un verdadero reto.

- Actualmente, octubre de 2005, por razones presupuestales y con base en los planteamientos de la reforma curricular que se adelanta en la Universidad Nacional, se discuten los cambios drásticos que aparecerán en el decreto que deroga la reglamentación por la cual se rige el Programa ALEX hasta este momento.

### 3.1.6 Características Generales de los Actores Curriculares

◆ **Docentes asesores.** La mayoría de los docentes tienen vínculos académicos con otras instituciones de enseñanza de lenguas y/u otras universidades, entre ellas, Universidad Javeriana, Universidad Distrital, ESAP, Universidad Pedagógica, Instituto Goëthe, Instituto Italiano de Cultura, Centro Colombo Americano, JICA, Alianza Francesa, Instituto Cultural Leon Tolstoi e Instituto de Cultura de Brasil y Colombia (IBRACO).

◆ **Profesores.** Los profesores que están vinculados al Programa tienen una formación académica en docencia de una de las lenguas del Programa – algunos incluso tienen grado en disciplinas pertenecientes a las ciencias humanas y sociales. Varios cuentan con estudios de posgrado como maestría, especialización o doctorado. En el siguiente cuadro se mostrará la manera en que los docentes asesores se encuentran distribuidos por lenguas.

Cuadro10: Distribución de los docentes asesores por cada lengua extranjera (Fuente: GDA. Documento de Autoevaluación, 2004)

Lengua	Total de docentes	Con posgrados	Hablantes Nativos
Francés	12	2	1
Inglés	26	3	1
Alemán	7	1	0
Japonés	4	0	1
Italiano	4	2	1
Ruso	3	1	2
Portugués	5	0	5

◆ **Estudiantes.** En su mayoría, los estudiantes del Programa provienen de estratos 2, 3, 4 y 5, con residencia en la ciudad de Bogotá y algunos provenientes de provincias nacionales, que ingresaron a la Universidad Nacional a través de programas especiales. Entre las carreras de pregrado a las que pertenecen, se han destacado, principalmente, los estudiantes de ingeniería, quienes, en el I



semestre del 2004, componen el mayor número de estudiantes dentro del Programa, como se observa en la figura No. 3.

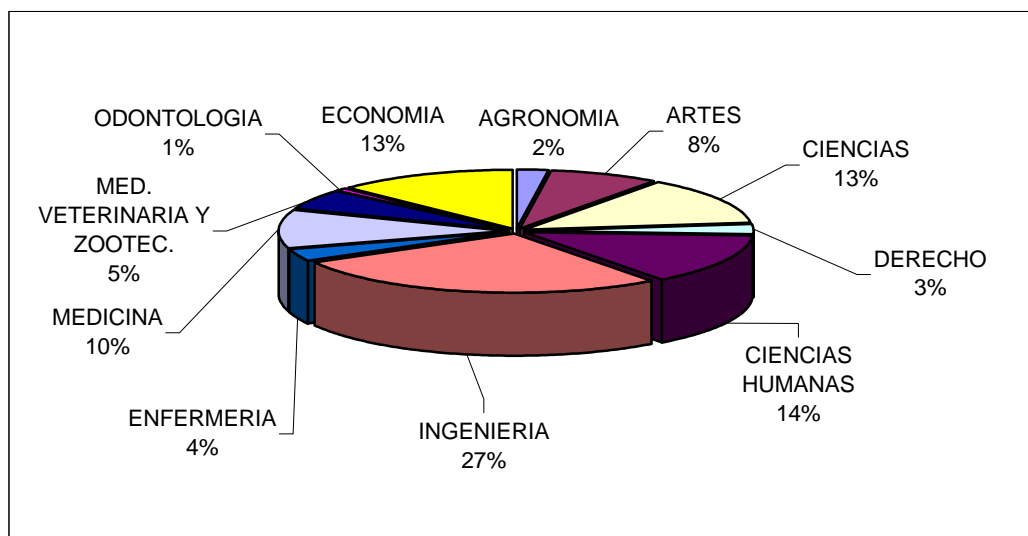


Fig. 3: Distribución de los estudiantes por carrera en el Programa ALEX (Fuente: GDA. Documento de Autoevaluación, 2004)

La población actual del Programa está conformada en su mayoría (aproximadamente 90%) por estudiantes matriculados a partir del primer semestre de 2003, quienes deben cumplir con la suficiencia en lengua extranjera como requisito de grado.

◆ **Directivos.** La gestión académica está a cargo del Grupo de Desarrollo Académico (GDA), conformado por dos profesores de cada una de las siete lenguas que se ofrecen (alemán, francés, inglés, italiano, japonés, portugués y ruso), el coordinador adjunto y el coordinador general del Programa. La pareja de docentes de cada lengua es la encargada de coordinar las actividades de los docentes asesores de dicha lengua. Por otra parte, los dos coordinadores se encargan, además de apoyar la gestión académica, de llevar a cabo la gestión administrativa.

### 3.2 RESULTADOS DEL ANALISIS DE DATOS

Después del análisis de los datos que suministraron las entrevistas, se identificaron patrones de pensamiento referidos a cada uno de los objetivos planteados en la investigación: creencias sobre autonomía, relación creencia-experiencia, problemas referidos a la promoción de la autonomía, sentimientos y acciones. Además, también se hicieron evidentes diferentes atributos que los actores curriculares atribuyen a la autonomía y a quiénes son autónomos. A continuación se presentan seis apartes relacionados con cada grupo de patrones

de pensamiento; los datos que sustentan los resultados que se presentan a continuación aparecerán en los anexos correspondientes referidos a cada uno de los objetivos específicos.<sup>11</sup>

**3.2.1 Creencias sobre autonomía.** Las siguientes son las categorías identificadas a partir del discurso de los actores por medio de la categorización de baja inferencia y de alta inferencia, con respecto a las creencias sobre autonomía. En términos generales, los actores curriculares relacionan la autonomía con independencia, autorregulación, libertad, forma de vivir y voluntad. Ver anexo F.

◆ **Independencia:** Las creencias que sobre autonomía, ya sea en términos generales, o relacionadas con los procesos de enseñanza aprendizaje, tienen cada uno de los actores curriculares, demuestran que para los tres grupos, directivos, profesores y estudiantes del Programa ALEX, existe una marcada relación entre autonomía e independencia. Se define la autonomía a partir del término independencia o se relaciona el trabajo autónomo con el trabajo independiente. La mayoría de directivos consideran que autonomía es tener la capacidad para actuar de manera independiente, es decir, poder llevar a cabo actividades, tanto académicas como administrativas, por sí solos. Aunque los estudiantes comparten esta creencia, en ellos y en los profesores es más relevante la relación entre autonomía y aprender de manera independiente. Una independencia referida al hecho de permitir que el estudiante sea el que decida por sí solo cómo llevar a cabo su proceso de aprendizaje. Sin embargo, existe también la creencia entre los profesores de que autonomía no es actuar solo, patrón de pensamiento que se opone al de varios directivos, al de profesores e, incluso, al de estudiantes.

◆ **Autorregulación:** Autonomía también es, para directivos, profesores y estudiantes, sinónimo de autorregulación. Aunque algunos no se refieren de manera directa al término, si lo relacionan con acciones como autodirigirse, bien sea individualmente o como miembro de una comunidad; controlarse, legislarse, actuar responsablemente, y asumir las consecuencias de las decisiones tomadas. También ser autónomo es tener la capacidad para pensar por cuenta propia, para organizar, para decidir y para proponer. Sin embargo, aunque en los datos de los directivos se hace explícita la relación entre la autonomía y la toma de decisiones, también se asume la autonomía como el aparente<sup>12</sup> poder para tomar esas decisiones, bien sea porque esa toma de decisiones tenga que hacerse dentro de un restringido marco institucional o porque en los consensos a los que se tienen que llegar a nivel directivo, no se pueden tomar decisiones

---

<sup>11</sup> Por razones de extensión, sólo se presentará un único dato de los obtenidos para cada grupo de actores curriculares, que evidencia el patrón de pensamiento en mención. Sólo cuando la creencia es compartida, aparecen los dos o tres datos que la sustentan.

<sup>12</sup> Para efectos de este análisis el término “aparente” se refiere a un falso ejercicio de autonomía según los actores curriculares entrevistados

completamente autónomas. Además, se considera que aquello del “libre albedrío” para tomar decisiones no existe porque todo lo que la persona decide o no hacer está determinado por el destino.

◆ **Libertad:** Para los tres tipos de actores curriculares, autonomía también está relacionada con libertad. Actuar de manera autónoma es actuar libremente, es poder expresar libremente sentimientos, dudas, gustos, etc. Es poder, según los profesores, ejercer la libertad de cátedra que les ofrece una universidad como la Universidad Nacional y es, como lo evidencia la creencia del estudiante indígena, tener libertad para pensar. Sin embargo, relacionada con la creencia de que autonomía es un aparente poder para tomar decisiones, aparece la creencia, entre directivos y estudiantes, de que autonomía es una aparente libertad.

◆ **Una forma de vivir:** Entre los profesores existe la creencia de que autonomía es una forma de vivir, una forma de vivir más organizada y apasionada.

◆ **Voluntad:** Para los directivos, autonomía también está muy relacionada con la voluntad que se tenga para llevar a cabo una actividad.

**3.2.2 Relaciones existentes entre las creencias que se tienen sobre autonomía y las experiencias previas.** En términos generales, los factores que inciden en el hecho de ser o no autónomo se relacionan con aspectos referidos tanto al individuo mismo como a los ámbitos en los que éste se desenvuelve, bien sea socio-culturales, educativos o administrativos. Además, el grado de autonomía del individuo puede depender del carácter de dicha autonomía: material, profesional o emocional. Al analizar los patrones de pensamiento referidos a esta relación se hizo necesario presentar los resultados de la siguiente manera. En primera instancia aparecen las experiencias de aprendizaje y enseñanza que han promovido la autonomía tanto de directivos como de profesores y estudiantes, relacionadas tanto con el individuo como con los ámbitos anteriormente señalados; en segunda instancia, aquellas experiencias que no han promovido la autonomía de dichos actores curriculares en los mismos ámbitos y finalmente aquellas experiencias que aunque limitan han promovido autonomía.

◆ **Experiencias previas de aprendizaje que promueven autonomía.** Todos los actores curriculares manifestaron, a través de la entrevista, haber vivido o conocido experiencias, ya sea de tipo individual, social, educativo, académico y/o administrativo, que fomentaron autonomía en ellos o en actores similares. Ver anexo G.

**Experiencias relacionadas con el individuo.** Tanto directivos como profesores y estudiantes consideran, con base en su experiencia, que algunas características del individuo inciden en su autonomía. Dentro de dichas características se mencionan el desarrollo cognitivo, afectivo y social; la personalidad del individuo; sus capacidades de auto-crítica y análisis; su nivel de autoestima, producto del

sentido de pertenencia que tenga a la institución donde se encuentre o a la confianza que posea con respecto a sus capacidades. Por otra parte, la mayoría de directivos y profesores y algunos estudiantes consideran que la motivación del individuo, bien sea de carácter intrínseco o extrínseco, influye en el desarrollo de la autonomía. El gusto por querer hacer algo, el deseo de alcanzarlo o la motivación que el profesor, como agente externo del proceso de aprendizaje, ejerce en sus estudiantes, son formas de motivación que promueven autonomía.

**Experiencias relacionadas con el ámbito socio-cultural.** Tanto directivos como profesores y estudiantes consideran que el ejercicio y desarrollo de la autonomía depende de experiencias relacionadas con el ámbito socio-cultural. Todas las experiencias que el individuo vive, ya sea en el ámbito familiar, social o cultural inciden directamente en el hecho de que pueda ser autónomo.

**Experiencias en el ámbito familiar.** Son varias las experiencias a nivel familiar y de la infancia que influyen en el hecho de ser autónomo, por ejemplo: haber hecho las tareas solo, desde pequeño; independizarse de la casa paterna y /o romper con el núcleo familiar. Incluso, entre las creencias de profesores aparecen dos de carácter particular: una que considera que el hecho de ofrecer al niño la posibilidad de viajar desde pequeño también promueve en él la autonomía y la otra que señala que el hecho de tener una persona que se convierta en modelo de autonomía, en la infancia, la promueve.

**Experiencias en el ámbito social.** Otro patrón de pensamiento referido a la relación que existe entre las experiencias del ámbito socio-cultural y la promoción de la autonomía es en pocas palabras el efecto positivo que causa la sociedad donde se vive. Desde distintos puntos de vista, la sociedad favorece la autonomía. Una creencia entre los directivos es que se es autónomo porque se necesita serlo dentro de determinada sociedad. Incluso, se afirma, que sólo una situación drástica dentro del ámbito donde se vive hace que quien no es autónomo se vuelva autónomo.

Por otra parte, los profesores consideran que las características de la sociedad en que se viva pueden promover mayor autonomía, ya que existen experiencias que indirectamente obligan al individuo a serlo. El hecho de sentir que se tienen responsabilidades sociales, de vivir bajo la influencia de movimientos de liberación que promueven autonomía, de independizarse de la casa materna o paterna, son situaciones que promueven autonomía. Además, también se evidencia, en los datos de profesores que las características geográficas, físicas y hasta políticas del contexto, favorecen este ejercicio, por ejemplo: que el individuo viva en una zona poco poblada y que el contexto sea verdaderamente democrático. Podría ser por esta razón, que entre los actores curriculares entrevistados también existe la creencia de que para poder ser autónomo es necesario conocer el ámbito social y/o académico donde se encuentra el individuo y además lograr el apoyo de las personas que pertenecen a él.

◆ **Experiencias relacionadas con el ámbito educativo.** El ámbito educativo está compuesto, en este apartado, por las experiencias de aprendizaje en el colegio y la universidad, el sistema educativo en general y el ámbito académico en particular. Por lo tanto, se presentarán todas las experiencias que, en estos tres componentes, promueven autonomía.

**Experiencias de aprendizaje en el colegio y/o en la universidad.** Para directivos y estudiantes, es evidente la relación que existe entre las experiencias de aprendizaje en el colegio y/o en la universidad y la promoción de la autonomía. Dinámicas de trabajo investigativo, como las que se llevan a cabo en las clases de química, o la posibilidad de trabajar en el colegio de manera independiente, fomentan, según estos actores, la autonomía. Cabe resaltar que esta relación no se evidenció en la variedad de creencias que los profesores manifestaron.

Con respecto a las experiencias de aprendizaje en la universidad, algunos estudiantes afirman que programas para el desarrollo de la autonomía, como es el caso de ALEX, ayudan a alcanzar este objetivo; además, también consideran que la dinámica de trabajo de la universidad, donde se explicita la necesidad que tiene el estudiante para buscar las fuentes de información por cuenta propia, si es que quiere “pasar el parcial”, obliga al estudiante a ejercer su autonomía.

**Ambientes y/o experiencias de enseñanza y aprendizaje que no favorecen la autonomía pero que pueden promoverla.** Dentro de esta misma esfera de las experiencias de aprendizaje, directivos y estudiantes coinciden en afirmar de nuevo que hay ambientes y/o experiencias de enseñanza y aprendizaje que no favorecen la autonomía pero que pueden promoverla. Por ejemplo, aprendizajes heterónomos y/o destrezas impuestas a través de estas estructuras; el carácter “traumático pero disciplinante” de la educación religiosa; la exigencia y disciplina del colegio; los ambientes de aprendizaje que obligan a aprender y la presión de tener que pasar la asignatura son ambientes de aprendizaje que corroboran el hecho de que aunque no favorecen la autonomía, sí la promueven.

**Experiencias relacionadas con el sistema educativo.** Continuando con el ámbito educativo, existen unas experiencias particulares al sistema educativo que promueven autonomía. Según la visión de directivos, el carácter público de la universidad, a diferencia de la universidad privada, permite un mayor ejercicio de la autonomía. Por otra parte, asumir la educación con una actitud abierta al conocimiento la promueve.

◆ **Experiencias relacionadas con el ámbito académico.** Dentro del ámbito académico, los actores curriculares toman en consideración experiencias de enseñanza y aprendizaje relacionadas con el campo disciplinar, el currículo, el profesor, los recursos y con un aspecto más particular como es el del tamaño de los cursos.

**El campo disciplinar.** En relación con el campo disciplinar, los actores curriculares consideran que tanto los aspectos referidos a la naturaleza de la disciplina y el dominio que se tenga de ella, como las formas de trabajo, las formas de pensar, y las disciplinas mismas, promueven autonomía. Existe la creencia, principalmente entre directivos, de que disciplinas como la filosofía u otras del ramo de las ciencias humanas, permiten mayores grados de autonomía que las ciencias exactas. Además, también se considera que es más fácil formar en autonomía a estudiantes de literatura que a estudiantes de matemáticas. Por otra parte, pero también relacionado con la disciplina, existe la creencia compartida entre directivos y profesores de que el contacto con las artes escénicas, la pintura, el cine, la música e incluso la literatura promueve autonomía.

**El currículo.** Solamente los directivos abordan el aspecto referido al currículo, en particular, como factor que influye en la autonomía. Para ellos, hay dos aspectos pertinentes al diseño curricular que la promueven. Uno se refiere al hecho de que se comprenda que demandas mínimas de contenidos y de habilidades no limitan el ejercicio de la autonomía de los profesores. Por el contrario, si el currículo es flexible y plantea objetivos específicos precisos, se promueve autonomía. Por otra parte, entre las creencias de directivos y estudiantes, es evidente la relación que existe entre los recursos que se utilizan para aprender una lengua, el tamaño de los cursos y la promoción de la autonomía. Según algunos de ellos, una variedad de recursos de aprendizaje y el trabajo en pequeños grupos, en los que se enfatice el rol del profesor como asesor, ayudan a promover autonomía en el estudiante.

**El profesor.** Entre las experiencias que los actores curriculares asocian con EL PROFESOR y que promueven autonomía, se encuentran: la metodología que utiliza, la relación que establece con el estudiante y su propia autonomía. En cuanto a LA METODOLOGÍA, los tres actores resaltan aspectos como: el motivar al estudiante a trabajar de manera independiente, la realización de micro-proyectos y proyectos de aprendizaje, la promoción de actividades que fomenten la construcción del conocimiento a partir de la indagación, el uso de fichas didácticas, el tratamiento del error como elemento de aprendizaje y reflexión, el planteamiento de actividades que promuevan la práctica y no sólo la teoría, el desarrollo de discusiones que motiven al estudiante a participar en la planeación de su proceso de aprendizaje, la integración de metodologías de aprendizaje tradicionales como la clase magistral con otras formas de trabajo que fomenten la autonomía, por ejemplo, el uso de Centros de Recursos.

Otras creencias a las que los profesores se refieren, relacionadas con aspectos metodológicos que facilitan el desarrollo de la autonomía, se centran en llevar a cabo la clase de tal manera que el estudiante disfrute su aprendizaje y no que se sienta obligado a hacerlo; que logre, por ejemplo, desarrollar su sensibilidad a partir del contacto con el cine y la música; que el estudiante sienta que se valora lo

que es él, lo que hace por sí mismo y que el profesor es consciente que el estudiante es importante y que no existe un nivel jerárquico que los separe. También está presente entre los profesores la creencia de que el nivel de exigencia con respecto a las actividades que desarrolle el estudiante para aprender, debe mantenerse, pero acompañado siempre de afecto.

Con respecto al mismo efecto de la metodología en la promoción de la autonomía, algunos estudiantes consideran, de manera particular, que la necesidad que el profesor crea para aprender, ya sea porque se plantea que la única opción es hacerlo solo, o por la falta de explicación, promueve el ejercicio de la autonomía. Además, refiriéndose a rasgos específicos del profesor, se plantea que si el profesor es autónomo, tiene experiencia en su campo de trabajo y de estudio y entabla una buena relación con sus estudiantes, promueve mayor autonomía.

◆ **Experiencias relacionadas con el ámbito académico-administrativo.** Los aspectos que los actores curriculares consideran dentro del ámbito académico-administrativo tienen que ver con las estructuras de poder y con el desempeño en estos cargos. Una creencia de los directivos señala que estar en un cargo administrativo, de tipo directivo, le permite al directivo una mayor posibilidad de ejercer autonomía. Por otra parte, también se afirma que los directivos no “vetan” la autonomía del profesor, ya que no interfieren con lo que se haga dentro del salón de clase.

◆ **Experiencias previas que no promueven autonomía.** Al igual que los actores curriculares consideraron experiencias que han promovido en ellos o en otros la autonomía, también se refirieron a otras experiencias que consideran limitantes para el ejercicio y promoción de la misma. Con el fin de presentar los resultados, se organizaron teniendo en cuenta los ámbitos a los que pertenecía cada experiencia: ámbito socio-cultural, ámbito educativo, o ámbito académico-administrativo. Ver Anexo H.

◆ **Experiencias relacionadas con el ámbito socio-cultural.** Los actores curriculares se refirieron a experiencias en la infancia, tanto dentro del ámbito familiar como del social, que consideraron limitan el desarrollo de la autonomía.

**La infancia y el ámbito familiar.** Directivos, profesores y estudiantes consideran que en la infancia se viven ciertas experiencias que no promueven la autonomía: Experiencias de tipo familiar, por ejemplo, que pueden crear dependencia en el individuo y pocas oportunidades para ejercer la autonomía. De manera implícita se observa en estos datos la creencia de que la autonomía se desarrolla desde la infancia y que se promueve dentro de ciertas condiciones.

**El ámbito social.** El ámbito social en el que se desenvuelve el individuo también limita, según los tres grupos de actores curriculares, la autonomía. Según algunas de sus creencias, los jóvenes realizan determinadas acciones que restringen su

autonomía pero que deben realizar para ser aceptados por la sociedad. Por otra parte, también se considera que el ámbito social colombiano no promueve la autonomía y tampoco permite que se ejerza fácilmente. Sin embargo, la creencia de un directivo podría refutar de cierta manera la afirmación anterior ya que considera que el ser autónomo no depende de la cultura a la que pertenezca el individuo.

◆ **Experiencias relacionadas con el ámbito educativo.** Directivos, profesores y estudiantes coinciden en afirmar que existen experiencias de aprendizaje previas que limitan la autonomía. Algunos profesores afirman de manera enfática que ha habido formas de enseñanza que le han “castrado” a los estudiantes la posibilidad de ser autónomos. Experiencias de aprendizaje en el colegio y/o en la universidad, experiencias relacionadas con el sistema educativo particular en el que se aprende y experiencias del ámbito académico propiamente dicho, limitan la autonomía.

**Experiencias previas de aprendizaje.** Profesores y estudiantes coinciden en afirmar que ser autónomo es difícil porque las experiencias de aprendizaje que se han tenido en la primaria y en la secundaria no promueven este ejercicio. Se cree, por ejemplo, que los profesores en el colegio limitan el acceso al conocimiento, impidiendo que los estudiantes se acerquen a él por cuenta propia. Por otra parte, existe la creencia de que hay experiencias de aprendizaje en la universidad que no promueven la autonomía. La dinámica de trabajo heterónoma en algunas asignaturas, ambientes académicos muy evaluadores, la exigencia con respecto a la necesidad de asistir obligatoriamente a clase y de obtener buenas notas, son algunos de los aspectos a los que se refieren directivos, profesores y estudiantes y que sustentan esta creencia.

**Experiencias relacionadas con el sistema educativo.** El sistema educativo influye, según estudiantes, directivos y profesores, en la posibilidad de ser autónomos. Según ellos, por una parte, no se puede ser igualmente autónomo en todas las instituciones educativas y, por otra, el sistema educativo colombiano no favorece la autonomía.

**La institución educativa.** Los tres actores curriculares consideran que no se puede ser igualmente autónomo en todas las instituciones educativas. Existe la creencia de que se es más autónomo en instituciones de educación pública que en aquellas que se destacan por su carácter castrense; que el carácter confesional de algunas universidades y las reglas, tanto académicas como disciplinarias de los colegios religiosos, no favorecen la autonomía de los profesores, ni de los estudiantes, respectivamente. Además, entre los profesores se manifiesta la creencia de que el carácter capitalista de algunas instituciones educativas privadas y la poca maleabilidad de otras, debido a sus políticas rígidas de funcionamiento, no permiten que el profesor ejerza su autonomía.



**El sistema educativo colombiano.** Los tres grupos de actores curriculares coinciden de nuevo al afirmar que el sistema educativo colombiano no promueve la autonomía. Le atribuyen esta causalidad porque según ellos, el sistema educativo es “cerrado” y se ha mantenido el hecho de que el profesor es quien debe proveer todo el conocimiento posible al estudiante, mientras que él o ella de manera pasiva, esperan aprenderlo. Además, la educación en Colombia busca satisfacer a una gran cantidad de estudiantes al tiempo, sin interesarse por la individualidad, sino por la masificación; está diseñada de tal manera que el individuo aprenda a seguir órdenes y a obedecer, y no tiene como objetivo promover en el estudiante la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje.

◆ **Experiencias relacionadas con el ámbito académico.** Creencias referidas más exactamente a las actividades que se llevan a cabo dentro del proceso mismo de enseñanza y de aprendizaje, manifiestan que tanto para profesores como para estudiantes y directivos hay varios aspectos de tipo académico que limitan la autonomía. El campo disciplinar en el que se desarrolla la actividad académica, los aspectos curriculares que subyacen a esa labor, el ejercicio de la actividad docente y los recursos utilizados para el aprendizaje son, entre otros, algunos apartes del ámbito académico que determinan la posibilidad de ser autónomo.

**Experiencias relacionadas con el campo disciplinar.** Entre las creencias de profesores, directivos y estudiantes, es muy enfático el hecho de que aspectos relacionados con la disciplina de estudio influyen directamente en la posibilidad de ejercer la autonomía. La forma de pensar “cuadriculada” en algunas profesiones, afirma un ingeniero, refiriéndose a su carrera, no facilita el desarrollo de la autonomía; Por otra parte, la falta de conocimiento y de dominio de la disciplina, puede limitar la autonomía del profesor y del estudiante.

Respecto a la especificidad de cada disciplina, se afirma que la medicina, por ejemplo, no se puede aprender de manera independiente, debido a lo extenso y complejo de su conocimiento, lo cual implica contar siempre con un guía para aprender. Sin embargo, algunos profesores afirman, de manera contradictoria, que los estudiantes de medicina son más autónomos que los de enfermería y que los de ingeniería debido, probablemente, a las concepciones que ellos tienen con respecto a su disciplina de estudio.

**El currículo.** Solamente aparece una creencia de directivos relacionada con el hecho de que la implementación de currículos que plantean aspectos como los contenidos exactos a desarrollar, un cronograma inamovible y el número de evaluaciones que se deben realizar; es decir, currículos no flexibles, no promueven autonomía. Por otra parte, los estudiantes, de manera particular, se refieren a otro aspecto del currículo que no facilita el desarrollo y ejercicio de la autonomía: el número de estudiantes por curso es demasiado grande, lo cual dificulta la labor del docente.

**El profesor y su metodología.** Los tres tipos de actores curriculares, aunque en menor proporción los profesores, consideran que aspectos relacionados con el ejercicio docente y con las características particulares del profesor, no favorecen la autonomía. La metodología, en ocasiones rígida, consecuencia de la manera como aprendió; la falta de experiencia docente; el anquilosamiento en una cátedra en particular o la larga trayectoria en campos profesionales y educativos no autónomos, hacen que el profesor vea limitada su autonomía o no tenga las herramientas ni la disposición para promoverla en otros.

◆**Experiencias relacionadas con el ámbito académico-administrativo.** Los aspectos que los actores curriculares consideran dentro del ámbito académico-administrativo tienen que ver principalmente con las estructuras de poder y la manera como llevan a cabo su gestión tanto curricular como administrativa. Vale la pena señalar que a esta categoría solamente aportan datos los directivos y los profesores. Ningún estudiante toma en consideración este aspecto.

Algunos directivos tienen creencias muy enfáticas con respecto a su papel protagónico en la no promoción de la autonomía. Ellos consideran que limitan el ejercicio autónomo de sus profesores, que la gestión administrativa que ejercen va en contra, a veces, de su propia autonomía; que la gestión curricular que adelantan, a través de estructuras de poder, determina hasta qué punto se puede ser autónomo y que, en general, la autonomía sólo se puede ejercer dentro de un marco de poder administrativo y depende, precisamente, de las relaciones de poder que se puedan establecer dentro de ese marco.

Los profesores también creen que el directivo no favorece el ejercicio de su autonomía. Algunos piensan que quienes menos la promueven son los directivos que se mantienen en visiones tradicionalistas con respecto a la educación. Por otra parte, estos actores también consideran, de manera particular, que la figura de contratación tiene efectos directos en la posibilidad de ser autónomos. Existe la creencia de que quien tiene un contrato laboral estable, ve limitada su libertad de expresión y de acción, debido al temor que le produce actuar de manera contraria a los marcos institucionales por los que se rige. Sin embargo, en otra creencia de profesores se evidencia que el hecho de que haya un vínculo laboral con la institución y un compromiso con los estudiantes, no impide el ejercicio de la misma.

Otra creencia referida a la universidad y su papel en la promoción de la autonomía evidencia que los estudiantes pueden ser autónomos siempre y cuando el profesor lo sea y /o la universidad se lo permita.

**El carácter específico de la autonomía.** Entre las creencias de los directivos, se señalan las dimensiones en las que el ser humano podría ejercer la autonomía. Este patrón de pensamiento trasciende el ámbito académico y se va a lo material,

lo profesional y lo emocional. Dependiendo de la dimensión (material, profesional o emocional) en la que el individuo quiera ejercer su autonomía, podrá ser más o menos autónomo. Difícilmente se puede ser 100% autónomo en todos los ámbitos.

◆ **Experiencias relacionadas con el individuo que promueven o limitan el ejercicio de la autonomía.** (Ver Anexo I). Solamente un profesor, quien es invidente, considera que una limitación física que el individuo tenga, puede incidir en el desarrollo de su autonomía, bien sea promoviéndola o limitándola, cada aspecto se refiere de la siguiente manera:

- La ceguera, como limitación física, obliga a desempeñar un trabajo independiente y a desarrollar estrategias para suplirla
- La limitación física no permite independencia total

**3.2.3 Problemas referidos a la promoción de la autonomía.** Con base en el análisis de cada una de las entrevistas y en la identificación de los patrones de pensamiento referidos a los problemas en la autonomía, se hizo evidente la necesidad de categorizar esos problemas en dos tipos distintos: Problemas referidos a la formación en autonomía y problemas referidos a la posibilidad de ser autónomo. Los datos que sustentan cada tipo de problema aparecen en anexos separados en la sección correspondiente.

◆ **Problemas referidos a la formación en autonomía.** Un gran número de directivos entrevistados, al igual que algunos estudiantes, consideran que uno de los problemas relacionados con la formación en autonomía es la forma como se implementan programas que la promueven. Por otra parte, teniendo en cuenta la reiteración que se hace de algunos problemas, a lo largo de las entrevistas, vale la pena resaltar que la misma actitud del estudiante, el papel del profesor, la disciplina de estudio, la falta de apoyo logístico a los profesores por parte de las instituciones, experiencias previas de aprendizaje y las preconcepciones que han quedado a partir de ellas, se han considerado como patrones de pensamiento referidos a la dificultad para adelantar procesos de formación en autonomía. Los datos que sustentan estas afirmaciones aparecen en el Anexo J.

**La implementación de programas de formación en autonomía, por ejemplo ALEX.** Según algunos directivos, quienes se refirieron permanentemente a lo que ha sido su experiencia en el Programa ALEX, consideran que existen falencias en programas que adelantan procesos hacia la formación en autonomía. En estos programas se asume, según ellos, que los resultados que se esperan con respecto al aprendizaje autónomo se dan automáticamente y que los estudiantes y profesores no necesitan un período de adaptación. También consideran los directivos que se carece de reflexión suficiente sobre los procesos que subyacen a este tipo de formación, que falta continuidad en esos procesos, que no hay mucha fundamentación teórica y que se asume que se puede ganar autonomía, sin tener ningún dominio de la lengua y con métodos de enseñanza tradicionales. Además

existe el problema de que quienes lideran procesos hacia la promoción de la autonomía suelen asumir la infalibilidad de los modelos que siguen, sin tomarse el tiempo necesario para replantear lo que se ha propuesto.

Los tres grupos de actores curriculares coinciden en referirse, de manera explícita, a aspectos relacionados con la implementación del Programa ALEX que han generado problemas para promover y/o ejercer autonomía. La existencia de cursos numerosos, situación que origina una falta de comunicación entre profesor y estudiante; la brecha generacional entre profesores y estudiantes; la forma como se adelanta el proceso de evaluación para aprobar el nivel y la falta de correspondencia inicial entre la metodología propuesta, los recursos de los estudiantes y el profesor, son algunos de los problemas que afectan el ejercicio de la autonomía.

**Las actitudes del estudiante.** Profesores, estudiantes y directivos consideran que algunos aspectos referidos al estudiante en particular se constituyen en problemas que impiden promover autonomía. Por ejemplo, las actitudes negativas que manifiestan algunos estudiantes con respecto a demandas de trabajo autónomo, el hecho de asumir el aprendizaje como una obligación y de realizar todos sus esfuerzos únicamente para pasar la asignatura y su falta de compromiso para aprender la lengua. Estas actitudes, en general, no favorecen la promoción de la autonomía. Por otra parte, los directivos consideran que estudiantes muy jóvenes no quieren “ser libres”, actitud que impide promover en ellos autonomía. A su vez, los profesores consideran que la personalidad del estudiante influye directamente en la posibilidad de formarlos en autonomía; si el estudiante es dependiente, muy difícilmente dejará de serlo.

**Experiencias de aprendizaje previas y preconcepciones.** Tanto profesores como estudiantes consideran que algunas experiencias de aprendizaje previas dificultan la promoción de la autonomía en los estudiantes. El haber sido “criado” en ambientes académicos muy evaluadores y el ser el resultado de una educación en la que ha perdurado el papel pasivo del estudiante, hacen que se limite la promoción de la autonomía. Además, experiencias como estas son las que originan preconcepciones en el estudiante, su familia e incluso el profesor que obstaculizan, en cierta forma, el avance en estos procesos. Por ejemplo, la preconcepción de padres de familia con respecto a la necesidad de tener cierta edad para poder ser autónomo, la forma como el estudiante asume que él es quien aprende y el profesor es quien enseña y la idea que se tiene de que en programas que buscan la promoción de la autonomía no se aprende lo suficiente.

**El profesor y su metodología.** Otro patrón de pensamiento con respecto a los problemas referidos a la promoción de la autonomía en el que coinciden los tres grupos de actores curriculares se resume en aspectos relacionados con el profesor. Por una parte, se considera que hay aspectos relacionados con el ejercicio docente, en general, que no ayudan a promover autonomía. Por ejemplo,

preconcepciones como la de tener que dar la impresión de absoluta solidez y conocimiento hacen que el docente no se sienta cómodo si le plantea al estudiante que indague por su cuenta; la insistencia en el “deber hacer”, lo cual le impide al estudiante escoger la forma en la que quiere realizar determinada actividad porque aunque se le brinden varias opciones, siempre el profesor termina “sugiriendo” qué se debe hacer; una equivocada interpretación de la libertad de cátedra, que asume que esa libertad es la facilidad que se tiene para hacer lo que menos trabajo cueste, aunque no vaya en pro del aprendizaje del estudiante y una falta de interés por parte del profesor en el aprendizaje del estudiante, hacen que el mismo profesor sea quien obstaculice el avance en procesos de formación en autonomía.

Por otra parte, para varios directivos y algunos profesores, hay aspectos relacionados directamente con la participación en programas que forman en autonomía, que evidencian que el profesor no facilita este proceso en el estudiante. Por ejemplo, la falta de experiencia en estos procesos, la negligencia para participar en talleres de formación en autonomía, el anquilosamiento en metodologías de enseñanza tradicionales, el no seguir, de manera rigurosa, los principios del programa que promueve el desarrollo de la autonomía y la falta de conciencia de que quien forma en autonomía debe desarrollar su autonomía, son algunos de los problemas que se identificaron con respecto a la formación en autonomía y que se pueden corroborar en el anexo mencionado anteriormente.

**La disciplina de estudio.** Uno de los directivos, cuya disciplina principal de estudio es la ingeniería, afirma que otro problema que observa para promover la autonomía en sus estudiantes es la disciplina de estudio. En este patrón de pensamiento se evidencia que la relación impersonal que se establece entre profesores y estudiantes, en algunas disciplinas, como la ingeniería, no favorece la autonomía y hace que al estudiante le cueste mucho más trabajo desempeñarse en programas que quieran promover en él autonomía. Además, también cree que la forma como se piensa en esa disciplina, “de manera cuadrículada”, es otro problema a considerar.

**El Programa ALEX.** Otro problema en el que coinciden directivos, profesores y estudiantes es que algunos aspectos del Programa ALEX no ayudan a promover autonomía. Por ejemplo, la forma cómo se adelantan los procesos de evaluación, la falta de correspondencia entre la metodología propuesta inicialmente y el contexto y la negligencia de algunos profesores y algunos estudiantes para explorar formas de aprendizaje nuevas.

◆ **Problemas referidos a la posibilidad de ser autónomo y/o de ejercer la autonomía.** Los patrones de pensamiento que aparecen a continuación evidencian que directivos, estudiantes y profesores señalan, en términos generales, problemas similares para ejercer la autonomía. Estos problemas se generan en tres ámbitos principalmente: en el ámbito socio-cultural, en el ámbito

académico y en el ámbito administrativo. Los datos que sustentan estos problemas aparecen en el Anexo K.

◆ **En el ámbito socio-cultural.** Con respecto a este ámbito, los directivos son los únicos que manifiestan que factores de tipo político, económico y social influyen directamente en la posibilidad de ejercer la autonomía. Por ejemplo, tener que responder a ciertas estructuras de poder, vivir en un sistema capitalista, estar acostumbrado socialmente a obedecer sin cuestionar y el no sentirse identificado con el país en el que se vive, quizás por la falta de conocimiento del mismo, son factores que no permiten el ejercicio de la autonomía.

◆ **En el ámbito administrativo.** Aunque los tres grupos de actores curriculares se refieren a problemas de tipo administrativo que impiden la posibilidad de ser autónomo y/o el ejercicio de la autonomía, cada uno los considera de manera particular. Como se mencionó en el apartado referente a la relación entre creencias y experiencias, los directivos consideran que el ejercicio de cargos de este tipo limita no sólo su autonomía, sino también la de los profesores; además, consideran que el tener que responder a múltiples actividades de tipo académico y administrativo no favorece para nada su desempeño de manera autónoma. Por otra parte, señalan de manera muy enfática que asuntos relacionados con la falta de presupuesto e infraestructura impiden este ejercicio.

Con respecto a este tipo de problemas, entre los profesores se evidencia que todavía existe en el campo administrativo la creencia de que la mujer no puede ejercer cargos de tipo directivo, lo cual, obviamente, limita el ejercicio de su autonomía. Además, también consideran, al igual que los estudiantes, que el hecho de tener que dirigirse a varias instancias para poder tomar una decisión, limita el ejercicio de su autonomía. Vale la pena resaltar, en este grupo de problemas, que entre los estudiantes aparece la creencia de que la falta de claridad del directivo con respecto a sus funciones, limita el ejercicio de su autonomía.

◆ **En el ámbito académico.** Los tres grupos de actores curriculares consideran que existen varios problemas referidos a la posibilidad de ser autónomos en el ámbito académico. Sin embargo, no todos se refieren a los mismos problemas.

**En la comunidad académica.** Los directivos consideran que factores de tipo político, dentro la comunidad académica y la conformación de grupos atendiendo a estos factores, debilitan la posibilidad de ejercer su autonomía. Además, con respecto a la dinámica de trabajo dentro de esa comunidad, consideran que el manejo que se le da a las discusiones académicas, en las que se evidencian contradicciones más de tipo personal, la falta de un “lenguaje académico” común y el tener que someterse a un currículo previamente establecido poco flexible, son situaciones que también evidencian la existencia de este tipo de problemas.

**En las actividades académicas.** Sólo los estudiantes manifestaron que algunas circunstancias que rodean el desarrollo de actividades académicas interfieren en el ejercicio de su autonomía. La presión, la falta de tiempo y la pereza en época de parciales, hacen que el estudiante no se prepare para los mismos como quisiera; la desinformación con respecto a todo lo que se podría aprovechar y aprender dentro de la universidad, la falta de espacios y posibilidades para expresar el propio pensamiento, la exigencia, en algunas actividades, de demostrar la práctica que se tiene en determinados desempeños, sin haber tenido la experiencia suficiente en los mismos; el desconocimiento del contexto académico y el desorden y la falta de organización que caracterizan la dinámica de trabajo de algunos estudiantes, son algunos de los ejemplos que los estudiantes consideran con respecto a esta problemática.

**Problemas referidos al estudiante.** Profesores y estudiantes coinciden en afirmar que aspectos relacionados directamente con la personalidad del estudiante, con la falta de conocimiento de la disciplina que está aprendiendo y con el temor que le produce la reacción que su acción pueda causar en los demás, pueden limitar el ejercicio de la autonomía del estudiante, unido al hecho de que si él no está familiarizado con los recursos que puede utilizar para aprender de manera autónoma, difícilmente lo puede hacer. Por otra parte, la limitación física que un estudiante pueda tener, por ejemplo, la ceguera, limita el ejercicio de su autonomía, sobre todo cuando en la universidad no se plantean estrategias que lo ayuden, desde un principio, a desenvolverse de manera más independiente. Uno de los profesores señala que la universidad no cuenta con los exámenes de admisión ni con los materiales necesarios para apoyar el ingreso, permanencia y trabajo independiente de estudiantes invidentes.

**Problemas referidos al profesor y a su metodología.** Este patrón de pensamiento demuestra que existen aspectos de tipo académico que se relacionan con el profesor y que pueden limitar el ejercicio de su autonomía. Circunstancias como la falta de experiencia docente; una personalidad demasiado perfeccionista, que dificulta el ejercicio de la autonomía cuando se trabaja con otros; el desconocimiento del contexto en el que se trabaja y la falta de dominio de la disciplina, influyen directamente en la posibilidad de ser un profesor autónomo.

Otro patrón de pensamiento que se evidencia en directivos y estudiantes es que aspectos de tipo metodológico utilizados por el profesor, dificultan el ejercicio de la autonomía de los estudiantes. Sin embargo, cada grupo se refiere a aspectos distintos. Según los directivos, la imposición de trabajos en grupo limita el ejercicio de la autonomía de cada estudiante, mientras que los estudiantes consideran que el profesor no provee las herramientas teóricas y prácticas necesarias para iniciar el aprendizaje, ni tampoco la información específica respecto a qué recursos utilizar para aprender. Además, los estudiantes consideran que el profesor no apoya lo suficiente a sus estudiantes y tampoco mantiene el nivel de exigencia para que ellos realicen actividades que promuevan el aprendizaje por su cuenta.

Por otra parte, uno de los actores curriculares, estudiante invidente de la Universidad Nacional y ahora profesor del Programa Alex, manifiesta que la limitación física que pueda tener un profesor le impide el ejercicio de su autonomía y que la falta de preparación que los profesores en general tengan para ayudar a estudiantes invidentes, también causa problemas para que ellos la ejerzan.

**Problemas referidos al Programa ALEX.** Directivos y profesores coinciden en afirmar que incluso el Programa que se adelanta dentro de la universidad para promover el aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras presenta problemas que limitan el ejercicio de esa autonomía. Por ejemplo, el control que el Programa ejerce sobre el trabajo de los profesores afectando la libertad de cátedra, la exigencia de tener que responder a cronogramas de trabajo estrictos, la elaboración de fichas de actividades con base en un único formato, son situaciones que no favorecen el ejercicio de la autonomía de los profesores. Además, también se evidencia entre los profesores que la aplicación de un examen estandarizado al final de cada nivel, limita no sólo la autonomía de los estudiantes, sino también, la de ellos como acompañantes en el proceso de aprendizaje.

**Problemas referidos a la disciplina de estudio.** Directivos y estudiantes coinciden en afirmar que el carácter particular de la disciplina de estudio también es un problema para ejercer autonomía. No es fácil, por ejemplo, aprender lenguas como el japonés, de manera independiente y no se puede acceder, por sí solo, a áreas como la medicina debido a la gran extensión de conocimiento que abarca.

**3.2.4 Formas de sentir con respecto a la promoción de la autonomía.** Los problemas referidos a la formación en autonomía, la imposibilidad de ejercerla e incluso el hecho de poder hacerlo, generan en los directivos, profesores y estudiantes, tanto sentimientos positivos como negativos. Es por esta razón que los sentimientos se presentarán en dos grandes grupos: sentimientos positivos y negativos referidos a la promoción de la autonomía y sentimientos positivos y negativos referidos al ejercicio de la misma.

◆**Sentimientos referidos a la formación en autonomía.** Los datos que sustentan tanto los sentimientos positivos como los negativos de algunos profesores y de un gran número de directivos se encuentran en el Anexo L.

**Sentimientos positivos.** Patrones de pensamiento respecto a este apartado no se manifestaron por parte de los directivos. Sólo algunos profesores mencionaron el hecho de haber experimentado algún sentimiento positivo con respecto a la promoción de la autonomía. Según ellos, se siente alegría al ver que los estudiantes empiezan a manifestar su autonomía y también se experimenta mayor



seguridad y mayor autonomía cuando se esta avanzando y ganado experiencia en este proceso.

**Sentimientos negativos.** El grupo de actores curriculares que manifiesta con mayor énfasis la sensación negativa que se experimenta cuando se adelantan programas para la formación en autonomía, es el de los directivos. Según ellos, adelantar estos procesos puede causar un choque fuerte en profesores, estudiantes y en ellos mismos, debido a la velocidad con que quieren implementarse. Los estudiantes pueden experimentar un rechazo total a esos modelos de aprendizaje, inseguridad y ansiedad. Los profesores pueden manifestar stress, debido a la variedad de actividades que quisieran utilizar para alcanzar buenos resultados en el desarrollo de la autonomía de sus estudiantes; y los directivos sienten culpabilidad, frustración, desespero y malestar en general, porque aunque quieren llevar a cabo esta formación, son conscientes de la falta de capacidad, en ocasiones para hacerlo y de la falta de reflexión con respecto a la manera como se implementan esos procesos, no sólo desde la dirección, sino desde el mismo profesor, quién, por una parte, se supone debería ser autónomo para poder formar en autonomía y no lo es y, por otra, no se preocupa por conocer al estudiante. La sensación de malestar también la comparten los profesores, quienes consideran que tienen esta sensación al darse cuenta de que no pueden demostrar coherencia entre lo que dicen y lo que hacen en términos de autonomía.

◆ **Formas de sentir con respecto al ejercicio de la autonomía.** Al igual que en el apartado anterior, los tres grupos de actores curriculares manifiestan experimentar sentimientos de tipo positivo y negativo relacionados con el ejercicio de la autonomía. Los datos que sustentan estos sentimientos aparecen en el Anexo M.

**Sentimientos positivos cuando se puede ejercer la autonomía.** Directivos, profesores y estudiantes, consideran que se experimentan sentimientos positivos cuando se es autónomo y/o se puede ejercer la autonomía. Los directivos consideran que se sienten mejor, e incluso manifiestan orgullo; los profesores asocian el bienestar que sienten cuando pueden ser autónomos con libertad, comodidad y motivación, y los estudiantes, por su parte, manifiestan sentir también bienestar, deseos de seguir estudiando y mayor seguridad para actuar.

**Sentimientos negativos cuando se puede ejercer la autonomía.** Este patrón de pensamiento lo comparten directivos, profesores y estudiantes. Los estudiantes consideran que aprender por cuenta propia puede resultar traumático. Directivos y profesores parecen compartir esta idea ya que consideran que el estudiante puede sentir miedo cuando se le motiva a actuar de manera independiente, ya que no está acostumbrado, o cuando tiene que usar nuevas estrategias de aprendizaje. Otra consideración de los directivos referida al sentimiento que les produce tener que actuar de manera autónoma, evidencia que se puede sentir “desequilibrio”.

**Sentimientos negativos cuando no se puede ejercer la autonomía.** Directivos, estudiantes y profesores coinciden en que no poder ejercer la autonomía genera sentimientos bastante dolorosos. Los tres coinciden en que se siente angustia, desesperación, afán, desazón, impotencia y mucha tristeza. También dolor, frustración y rabia.

De manera particular, los directivos consideran que no poder ser autónomos o ejercer la autonomía, produce en ellos sensación de mediocridad, limitación o restricción, impotencia, stress y vergüenza. Por otra parte, los profesores señalan que también se siente un deseo enorme de desafiar la figura autoritaria, que probablemente es la que no permite ejercer la autonomía. Este sentimiento a su vez, puede generar la aparición de otros sentimientos encontrados, ya que se desencadena la lucha entre el deseo de ser autónomo y el conocimiento de que es necesario respetar la autoridad. Para terminar con este sinnúmero de sentimientos negativos originados por la imposibilidad de ser autónomos, es importante resaltar una de las consideraciones de los estudiantes, quien, de manera particular, señala que cuando no ha podido ser autónomo, se siente derrotado.

**3.2.5 Tipos de acciones orientadas hacia la solución de problemas referidos a la promoción de la autonomía.** Las acciones relacionadas con la promoción de la autonomía tienen una relación directa con cada uno de los problemas referidos anteriormente. Es por esta razón, que en este apartado también aparecen discriminadas las acciones referidas a la formación en autonomía y las acciones encaminadas a solucionar problemas con respecto al ejercicio de la misma.

◆ **Tipos de acciones orientadas a la solución de problemas referidos a la formación en autonomía.** Los patrones de pensamiento que aparecen a continuación están organizados de tal manera que se explicita el agente que los actores curriculares consideran ejerce o debería ejercer la acción mencionada. Es necesario aclarar que no todas las acciones mencionadas en este apartado se han adelantado por parte de los agentes comprometidos. Este hecho, consideran las investigadoras, sería uno de los aportes de la presente investigación tanto para el mejoramiento del Programa ALEX, como para otros programas que emprendan procesos de formación en autonomía. El Anexo N muestra los datos que sustentan las afirmaciones hechas en este apartado.

**Acciones a emprender por parte de la universidad.** Estudiantes y directivos consideran que la universidad debería emprender varias acciones con el fin de promover y facilitar el ejercicio de la autonomía. Entre ellas se señalan las siguientes: invertir en recursos para el aprendizaje, adelantar procesos de investigación sobre autonomía e impulsar y mantener programas académicos que promuevan la autonomía.

**Acciones a emprender por parte de los directivos.** Varios directivos y profesores y un número más pequeño de estudiantes consideran que los directivos deberían emprender estrategias que garanticen la puesta en marcha de currículos que promueven autonomía. Entre ellas se mencionan por ejemplo: la selección cuidadosa del personal que lidera procesos hacia la promoción de la autonomía; el desarrollo dinámico y proactivo del trabajo en equipo, impulsando la realización de consensos que eviten la sensación de pérdida de autonomía cuando se trabaja en grupo; la formación de los profesores en metodologías que apunten a este desarrollo; la creación de espacios de reflexión y comunicación y la creación de mecanismos que hagan que el profesor tome conciencia de las ventajas que un programa para el desarrollo de la autonomía trae para sus estudiantes y para sí mismo.

**Acciones a emprender desde el currículo.** Directivos, profesores y estudiantes, en menor proporción, consideran que son varias las acciones que se puede emprender o que, en algunos casos, se han emprendido desde el currículo para promover autonomía. Entre esas acciones se señalan las siguientes: crear mecanismos para que el trabajo que se realiza en el Centro de Recursos para aprender la lengua se integre a las actividades realizadas en la clase, brindar constantemente al estudiante las estrategias y el tiempo requerido para continuar aprendiendo de manera autónoma y hacer el seguimiento constante de la implementación de las propuestas metodológicas que se adelantan, para aplicar los correctivos en el momento preciso. Otra acción encaminada directamente a la metodología propuesta para formar en autonomía es replantear algunos aspectos que necesitan ser perfeccionados para que den mejores resultados y profundizar en otros que también facilitarían este proceso. Por ejemplo, se afirma que es necesario hacer que los proyectos de aprendizaje que se plantean, correspondan directamente al nivel de lengua que se quiere satisfacer; que las asesorías en el campo pedagógico deben ser más de carácter práctico que psicológico; que es necesario revisar los procesos de evaluación que se llevan a cabo, para que promuevan también el aprendizaje autónomo; que se debe tener mayor claridad sobre las relaciones entre lengua, cultura, entorno y pensamiento, porque gracias a ésta se comprende más fácilmente todo lo que implica aprender una lengua; que se debe explorar las representaciones de los estudiantes con respecto a lo que se hace cuando se aprende la lengua; que se debe entender el desarrollo de la autonomía como un proceso y que se debe tener en cuenta el contexto real en el que se adelanten las actividades que buscan promover autonomía.

**Acciones a emprender por parte del profesor.** Directivos, estudiantes y profesores coinciden en afirmar en que son múltiples las acciones que puede emprender y que, en algunos casos, ha emprendido el profesor con el fin de promover la autonomía en sus estudiantes. Estas acciones van desde asumir con total compromiso la tarea docente, brindando al estudiante la posibilidad de apropiarse poco a poco de su proceso de aprendizaje, hasta plantear unas estrategias metodológicas particulares que promuevan dicha autonomía.

Curiosamente, quienes plantean con mayor reiteración que el profesor puede emprender muchas acciones que demuestren lo comprometido que está con su profesión y a la vez promover la autonomía de sus estudiantes, son los profesores. Tanto ellos como directivos y estudiantes, consideran que el profesor debe cuestionarse permanentemente con respecto a su quehacer pedagógico y al conocimiento que posee, debe hacer seguimiento del proceso de aprendizaje de sus estudiantes y enfatizar en la asesoría, sin olvidar que una de sus principales funciones es apoyarlo en el conocimiento y aprendizaje de la lengua; también debe demostrar con su actitud y comportamiento que es modelo de autonomía, que valora al estudiante como un individuo en particular, teniendo en cuenta sus intereses particulares, reconociendo y respetando su opinión y sobre todo, escuchándolo.

Por otra parte, profesores, estudiantes y un menor grupo de directivos están de acuerdo en que el profesor puede emprender varias acciones para ayudar al estudiante a apropiarse de su proceso de aprendizaje. Por ejemplo, el profesor debe, a través de una motivación permanente, facilitar la comunicación con el estudiante; crear espacios que le permitan a él decidir lo que quiere hacer, cómo lo quiere llevar a cabo, e incluso cómo lo va a evaluar, dentro del marco de posibilidades que el profesor le sugiera, es decir, intentar personalizar la educación; despertar conciencia en ellos con respecto a la importancia del trabajo independiente y con respecto a lo doloroso y traumático que puede resultar en un principio y, finalmente, fomentar la negociación, creando ambientes de libertad de aprendizaje.

Con respecto a las estrategias que el profesor puede llevar a cabo para fomentar la autonomía, tanto estudiantes, como profesores y un menor número de directivos, sugieren de manera implícita que el profesor debería replantear su metodología. Para tal efecto, el profesor debería emprender las siguientes acciones: involucrar al estudiante en las decisiones que competen a la manera como se llevaran a cabo las clases; no dejar de utilizar formas de trabajo heterónomo sino enfocarlas de tal manera que originen dinámicas de trabajo autónomo; proveer al estudiante de estrategias de aprendizaje; fomentar la responsabilidad, el cuestionamiento, la búsqueda de información por cuenta propia y la indagación sobre los temas de clase; hacer que el estudiante formule preguntas, como mecanismo de aprendizaje y reflexión; promover la lectura, como estrategia de aprendizaje y profundización; compartir con el estudiante experiencias de aprendizaje autónomo; promover el uso de diferentes recursos; justificar permanentemente el por qué de las actividades y de las estrategias propuestas; mantener un nivel alto de exigencia en todos los niveles de lengua y promover todo tipo de actividades donde el estudiante participe de manera activa y pueda a la vez estimular el desarrollo de su pensamiento.

**Acciones a emprender por parte de la familia.** Entre las consideraciones de los directivos, se evidencia el papel relevante que tiene la familia en la formación de la autonomía. Algunas de las acciones que la familia podría emprender para solucionar problemas de promoción de la autonomía desde la infancia, serían: brindar la libertad y a la vez ofrecer el apoyo necesario para que el hijo o hija tome sus decisiones y establecer y hacer respetar las normas de disciplina, ya que de esta manera se puede formar en autonomía.

◆ **Acciones encaminadas a la solución de problemas referidos a la posibilidad de ser autónomos y/o de ejercer la autonomía.** Al igual que con las acciones anteriores, estas acciones aparecen organizadas de acuerdo al agente que debería o que ha emprendido esta acción: la universidad, el profesor y el estudiante. Los datos que sustentan estas afirmaciones se encuentran en el Anexo Ñ.

**Acciones a emprender por parte de la universidad.** Directivos, profesores y estudiantes consideran que la universidad debería emprender las siguientes acciones para garantizar, en cierta medida, que sus actores curriculares puedan ejercer su autonomía: crear ambientes institucionales aptos para este ejercicio, apoyar a los profesores discapacitados, proveer a los programas como ALEX de mayores recursos didácticos que garanticen el ejercicio del aprendizaje autónomo y flexibilizar los cronogramas establecidos dentro de estos programas.

**Acciones a emprender por parte del profesor.** Directivos, estudiantes y profesores, en igual proporción, afirman que el profesor ha ejercido las siguientes acciones para facilitar el ejercicio de su autonomía: asumir la libertad de cátedra como un mecanismo que le da la libertad para hacer lo mejor por sus estudiantes; flexibilizar su metodología; reconocer que no se es experto en el tema y que de pronto reconocerlo puede ayudar a que él mismo o sus estudiantes, de manera autónoma, aclaren sus dudas; adaptarse a las circunstancias del medio laboral donde se encuentre o definitivamente cambiar de sitio de trabajo. Referido a los problemas que se desencadenaban por poseer una limitación física, se evidencia que una forma de solucionarlo es crear o buscar las propias herramientas que suplan esa limitación y buscar la manera de sentirse seguro con respecto a lo que se piensa hacer y a lo que se está haciendo.

**Acciones a emprender por parte del estudiante.** Algunos profesores y directivos y un buen número de estudiantes consideran que el estudiante debería emprender las siguientes acciones para solucionar algunos de los problemas referidos al ejercicio de la autonomía: fijarse metas claras; reflexionar con respecto a sus necesidades de aprendizaje y buscar soluciones; explorar distintas estrategias y recursos de aprendizaje; actuar aunque no haya apoyo; incurrir en campos de estudio que le gusten y en los que se pueda desempeñar bien; crear mecanismos para expresar la propia opinión y para que ésta sea tomada en cuenta; tomar iniciativa y ser curioso para aprender por cuenta propia.

**Acciones a emprender por parte del individuo.** Algunos directivos y estudiantes y un solo profesor coincidieron en que es el individuo, sin importar el papel que esté desempeñando, el que debe emprender las siguientes acciones: visualizar y aprovechar la mejor oportunidad para ejercer su autonomía; fijarse, no sólo metas claras permanentemente, sino también la manera de emprenderlas; ejercer a toda costa la capacidad de expresar la propia opinión; romper con las preconcepciones que impiden actuar libremente y alcanzar la independencia económica.

**3.2.6 Algunas creencias referidas a atributos relacionados con la autonomía.** Este capítulo no corresponde a ninguno de los cinco objetivos planteados y por lo tanto se considera un aporte adicional de esta investigación a las reflexiones que se han hecho sobre la autonomía y su relación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Identificar estos atributos fue el resultado del análisis que se le hizo a todos los datos obtenidos en las entrevistas y a la discriminación de los patrones de pensamiento relacionados con creencias sobre autonomía, relación creencia-experiencia, problemas relacionados con la promoción de la autonomía y con la posibilidad de ser autónomo, sentimientos al respecto y acciones a seguir. Los datos que sustentan los siguientes atributos aparecen en el Anexo O.

**Atributos que debe tener una persona para ser autónoma.** Este apartado se refiere a las características que estudiantes, profesores y directivos consideran necesarias para que un individuo sea autónomo. Según ellos, para que una persona sea autónoma debe tener una personalidad dispuesta para la observación y el aprendizaje independiente, debe saber tomar decisiones y asumir las consecuencias de las mismas, debe tener capacidad de autocrítica y auto-observación, debe ser reflexivo y debe tener una actitud crítica. Además, debe dominar su campo de conocimiento y debe sentirse identificado con la institución a la que pertenece.

**Creencias sobre los atributos que tiene una persona autónoma.** A diferencia de los atributos anteriormente mencionados, estos se refieren a las características que acompañan a una persona que es autónoma y que no necesariamente tuvo antes para lograr serlo. Un individuo al que se considere autónomo, tiene la voluntad para actuar de manera independiente, tiene capacidad de análisis y de toma de decisiones, indaga y se cuestiona, es consciente de su trabajo, es responsable y organizado, logra definir mejor su identidad cultural, puede planear y organizar sus actividades, tiene mayor disposición al cambio y una mentalidad abierta, se apasiona por lo que hace, es creativo y curioso y manifiesta su autonomía en todos los ámbitos de la vida. Además, toma posiciones radicales frente a asuntos que se le presenten, es líder y dinámico, se auto-observa y reflexiona para replantear sus decisiones, rompe esquemas y asume riesgos, define más fácilmente su identidad cultural, puede desarrollar cada vez más su pensamiento crítico, tiene iniciativa, asume la responsabilidad de su aprendizaje y

busca soluciones a los problemas que se le presenten. Si es un profesor, además, reflexiona sobre su ejercicio docente, no se limita al libro como único material de trabajo en clase y busca continuamente que sus estudiantes se cuestionen.

**Creencias sobre atributos referidos a la autonomía.** Al realizar el análisis de datos se evidenció que los actores en muchas ocasiones no se referían al concepto de autonomía, sino a distintas características que ellos le atribuyen. Por ejemplo: la democracia no coarta la autonomía; la autonomía es un proceso que dura toda la vida; no se enseña a ser autónomo, sino que se vive; la autonomía se manifiesta en todos los ámbitos de la vida y, por lo tanto, no es exclusiva del ámbito académico; no se le puede llamar autonomía a una actividad que se realiza de manera espontánea; está relacionada con el desarrollo social, es una forma de aprender que no le gusta a todo el mundo; se considera difícil de lograr, no se puede lograr del todo; se puede asociar a una virtud del individuo; aporta al trabajo colectivo, aunque se vea en parte limitada por la dificultad de tomar decisiones en grupo; es, en ciertas ocasiones, impuesta, lo que hace que no nazca del propio individuo; se ejerce dentro de un marco de referencia y se aprende desde pequeño.

**Atributos referidos al proceso de formación en autonomía.** Los atributos que se presentan a continuación se refieren a aspectos que tanto directivos como profesores consideran importantes tener en cuenta a la hora de implementar procesos de formación en autonomía. Llama la atención en este apartado que ningún estudiante aporta información a esta categoría y que en ninguno de los aspectos coinciden directivos y profesores. Los directivos consideran que para lograr autonomía se debe llevar a cabo un proceso gradual, se debe reflexionar sobre lo que se aprende y se deben asignar tareas y exigir el cumplimiento de las mismas. Además, consideran que formar en autonomía es un proceso largo e individual, que no puede ser masificado y que demanda del docente la capacidad para plantear preguntas que fomenten la investigación por cuenta del estudiante. Los profesores, por su parte, consideran que para aprender una disciplina de manera autónoma se necesita algún conocimiento de la misma y que programas que promueven autonomía permiten que el estudiante se forme individualmente.

**Atributos referidos a quienes forman en autonomía.** Con respecto a estos atributos, solamente directivos y profesores mencionan algunas características que deben tener quienes adelantan procesos de formación en autonomía. Según ellos, quién forma en autonomía, debe ser autónomo y según algunos directivos, de manera particular, debe tener además formación profesional, compromiso y apertura a la discusión académica; debe ser asequible y estar dispuesto a escuchar y a dar todo de sí; debe tener un firme interés en indagar y debe preocuparse por conocer al estudiante.

**Atributos referidos al proceso para llegar a ser autónomo.** Los patrones de pensamiento que se evidencian en esta categoría son datos únicos de directivos y

de un profesor. Al igual que en los dos apartados anteriores, ningún estudiante aporta información a esta categoría. Para cada uno de los directivos, el proceso para llegar a ser autónomo tiene algunas implicaciones: se necesita de la labor docente que proporcione estrategias de aprendizaje y motivación, se necesita partir de estructuras de aprendizaje heterónomas y es un proceso difícil, que necesita de mucha ayuda y motivación. El profesor, por su parte, considera que la autonomía se inicia desde la infancia.

**Atributos referidos al ejercicio de la autonomía.** Los patrones de pensamiento que se evidencian en esta categoría corresponden a varios directivos y un profesor. Al igual que en las categorías anteriores, ningún estudiante aporta datos referidos al ejercicio de la autonomía. Los directivos y profesores mencionan las siguientes características, referidas al ejercicio de la autonomía: para ejercer autonomía se necesita ser persuasivo; no se puede ser igualmente autónomo en todas las instituciones; se ejerce mayor autonomía con estudiantes adultos que con estudiantes jóvenes; las actividades que ejerce el directivo, como son de carácter rutinario y sistemático, no se pueden considerar actividades autónomas.



## 4. CONCLUSIONES

En este apartado se presentan las conclusiones a las que llegó la investigación con respecto a los cinco objetivos propuestos: creencias sobre autonomía, relación creencia y experiencia, problemas referidos a la promoción de la autonomía, sentimientos y acciones encaminadas a resolver esos problemas y la relación existente entre estas conclusiones, la información sobre el contexto que aparece al inicio del capítulo 3 y los aspectos de tipo teórico contemplados en el marco de referencia, capítulo 2. Por otra parte, este apartado también incluye un ejercicio de relación entre los hallazgos de la investigación y los hallazgos de los estudios presentados en el estado de la cuestión, capítulo 1. Además, se presentan algunas reflexiones sobre el impacto que causó la investigación en el contexto en el que se realizó y en las investigadoras. A lo largo de todo este apartado también se encuentran algunas recomendaciones para implementar programas que promuevan autonomía o para investigaciones que aborden la misma temática. Finalmente, el lector encontrará los alcances y limitaciones que las investigadoras consideran tiene el presente estudio.

En primer lugar, con respecto a las creencias de los estudiantes, profesores y directivos relacionadas con la autonomía en general y con el aprendizaje, en particular, se pudo concluir que existe una fuerte relación entre autonomía e independencia. La mayoría de directivos consideran que autonomía es tener la capacidad para actuar de manera independiente, es decir, para llevar a cabo actividades, tanto académicas como administrativas, por sí solos. Los profesores y estudiantes también relacionan estos dos términos pero refiriéndose a la autonomía como la capacidad de aprender por sí solos.

Esta creencia está presente de manera explícita en la propuesta pedagógica del Programa, el cual busca, en términos generales, hacer que sus estudiantes aprendan la lengua y, a la vez, aprendan a aprender. Por otra parte, asumir la autonomía como autorregulación, creencia presente en los hallazgos de la investigación, es probablemente lo que el Programa ALEX pretende alcanzar con sus estudiantes cuando considera que ellos serán capaces de tomar sus propias decisiones con respecto a qué aprender y cómo hacerlo; sin embargo, la información que se obtiene en esta investigación aporta muchos más elementos, que si bien pueden estar implícitamente en la propuesta pedagógica, necesitarían ser ampliamente discutidos entre los tres grupos de actores curriculares, puesto que han sido maneras de ver la autonomía que no se han compartido y que podrían enriquecer dicha propuesta pedagógica.

La autonomía, según los directivos, profesores y estudiantes, también se relaciona con acciones como auto-dirigirse, controlarse, legislarse y actuar responsablemente. Ser autónomo es tener la capacidad para pensar por cuenta propia, para organizar y para proponer. Pero para algunos directivos autonomía también es el aparente poder para tomar decisiones; siempre hay un marco de referencia que limita la posibilidad de ser autónomo o un destino que determina qué decisiones son las que se pueden tomar. Autonomía también es para algunos actores curriculares una decisión de vida que puede relacionarse con el deseo que se tenga o no de llevar a cabo determinado acto y además puede relacionarse con el hecho de ser libre; actuar de manera autónoma es actuar libremente, es poder expresar libremente sentimientos, dudas, gustos, etc. Es poder, según los profesores, ejercer la libertad de cátedra, que les ofrece una universidad como la Universidad Nacional y es tener libertad para pensar. Sin embargo, es irónico que para algunos de los entrevistados ALEX ha sido también una manera de demostrar que ser autónomo es ejercer la aparente libertad que se tiene para actuar. Esta investigación ha sido una oportunidad, en palabras de los entrevistados, para “desahogarse” y expresar su opinión, porque como lo dijo uno de ellos, indígena, “a mi nunca me habían preguntado cómo me sentía”. Según él, dentro de la Universidad se habla de autonomía, autonomía que de hecho está presente en los principios orientadores de la ley 30 del 92, en el Proyecto Educativo de la Universidad y en el Programa ALEX, donde se promueve autonomía, pero nunca la Universidad se ha preguntado que tan “libre” se puede sentir un estudiante al que le han desconocido toda su cultura y le han impuesto formas de aprendizaje y de pensamiento diferentes, en pro de la autonomía.

En cuanto a las relaciones entre las creencias que se tienen sobre autonomía y las experiencias previas, se hace evidente la existente entre las experiencias del individuo como ser único y como miembro activo dentro de los ámbitos socio-cultural, educativo y administrativo y su autonomía. Tal como se plantea en los documentos que sobre educación superior aparecen en el apartado de contextualización, los datos obtenidos en la investigación señalan que el individuo puede ejercer su autonomía sólo si existen condiciones de tipo social e incluso económico que lo permitan; condiciones que se unen a algunas características de tipo individual que favorecen el ejercicio y la promoción de la misma. Dentro de los principios orientadores de la Ley 30 de 1992, se explicita el logro de la autonomía dentro de una libertad de pensamiento y a partir del desarrollo de un espíritu reflexivo. El programa ALEX, por su parte, haciendo uso de la autonomía académica que se ejerce dentro de la Universidad Nacional y manteniendo esos principios orientadores, es enfático al afirmar que en una primera aproximación hacia el aprendizaje autónomo el profesor debe hacer que sus estudiantes exploren todas las representaciones que tengan con respecto al aprendizaje de la lengua, a la lengua en particular y a la cultura de los hablantes de esa lengua; sin

embargo, nunca se explicita cómo lograr esa exploración y/o qué experiencias podrían promover esa reflexión.

A partir de los resultados de esta investigación referente a la relación entre creencias y experiencias previas, directivos, profesores y estudiantes podrían, en conjunto, discutir y plantear alternativas que hagan realidad los principios que referidos al desarrollo del espíritu reflexivo y a la promoción de la autonomía contemplan dichas políticas estatales e institucionales. A continuación se presentan algunas relaciones que las investigadoras consideran relevantes para el Programa ALEX, en particular, sin desconocer que para una reflexión que aborde la totalidad de los aspectos que los actores curriculares aportaron en el presente estudio, se debe acudir al apartado de resultados.

En cuanto a la influencia del ámbito social, se cree que se es autónomo porque la sociedad lo exige, porque hay situaciones que indirectamente obligan al individuo a comportarse de esa manera y/o porque las mismas características culturales hacen que sienta que se puede ser autónomo. Es posible que por influencia del ámbito social también haya quienes señalan que el sistema educativo colombiano no promueve autonomía ya que es cerrado, masificado, diseñado para que los estudiantes aprendan a seguir órdenes y no reflexionen sobre su aprendizaje, aspectos que resultan contradictorios con los que promulga la Ley 30 de 1992, pero que a la vez demuestran por qué razón para emprender procesos de flexibilización curricular es absolutamente necesario redefinir los modelos pedagógicos y administrativos en las instituciones educativas, ya que, como lo muestran los resultados de este estudio, no en todas las instituciones se puede ser igualmente autónomo, bien sea por el carácter confesional o capitalista de las instituciones o por las políticas rígidas administrativas, académicas y/o de funcionamiento que se adelantan. Sin embargo, dentro de la misma esfera de las experiencias de aprendizaje y del tipo de educación recibida, se considera que hay ambientes y/o experiencias de enseñanza y aprendizaje que no favorecen la autonomía pero que pueden promoverla. Entre esas experiencias se encuentran: los aprendizajes adquiridos en estructuras heterónomas y la educación religiosa, la disciplina y ambientes de aprendizaje que imponen la autonomía. Se concluye, según los datos, que aunque es necesario redefinir los modelos pedagógicos, no se puede desconocer que el aprendizaje heterónimo se constituye en la base sobre la cual se desarrollan formas de aprendizaje autónomo. Para un estudiante será más fácil llevar a cabo aprendizajes autónomos si cuenta con esos esquemas mentales y hábitos de estudio adquiridos en ambientes heterónomos. Lo mismo sucede con ambientes de aprendizaje que se caracterizan por un alto grado de exigencia y de disciplina; no facilitan la autonomía pero la promueven, ya que tanto la exigencia como la disciplina se constituyen en pilares sobre los cuales se promueve la autonomía.

Con respecto al ámbito académico, los actores curriculares consideran que experiencias de enseñanza y aprendizaje relacionadas con el campo disciplinar y el currículo, que incluye al profesor y los recursos, inciden en el hecho de ser o no autónomo. ALEX, por su parte, demuestra a través de su propuesta pedagógica que tiene clara la relación entre el currículo, el profesor y los recursos y la promoción de la autonomía. Sin embargo, aunque es un programa que está abierto a todos los estudiantes de pregrado de las diferentes carreras de la Universidad Nacional, no tiene en consideración dentro de su propuesta la relación que, según esta investigación, hay entre el ejercicio de la autonomía y el campo disciplinar. Por ejemplo, no considera que aspectos referidos a la naturaleza de la disciplina, al dominio que se tenga de ella, a las formas de trabajo que se utilicen y a la manera de pensar en determinadas disciplinas, promueven o no autonomía.

En cuanto al ámbito académico-administrativo, esta investigación, además de dar cuenta de las experiencias subjetivas de los actores curriculares del Programa sobre la autonomía en procesos de enseñanza y aprendizaje, también permitió reconocer, en el discurso de los entrevistados, su posición con respecto a la autonomía que tienen los directivos para llevar a cabo su gestión. La conclusión a la que se llega al respecto es relevante teniendo en cuenta que, si bien es cierto que en la Constitución de 1991 se plantea de manera explícita la libertad que se tiene dentro del sistema educativo nacional para aprender, enseñar e incluso investigar y que en el Programa ALEX se explícita la autonomía que el estudiante tiene para aprender, se complementan estas posiciones con el hecho de que, según los resultados de este estudio, existen dos posiciones encontradas respecto al poder que los directivos tienen para ejercer autonomía. Una posición afirma que el directivo tiene más que todos los demás poder para tomar decisiones. Otra, dice que la gestión administrativa limita la autonomía de quien la ejerce debido a que todas las decisiones que se toman se tienen que hacer teniendo el aval de instancias superiores, e incluso dependiendo de las relaciones de poder que los directivos establezcan con otros miembros de la comunidad académica. Si como se observó en la descripción del contexto, las decisiones de tipo administrativo del programa ALEX han intentado servir directamente a los objetivos de tipo académico, muy probablemente la autonomía que han tenido sus directivos para tomar esas decisiones se debe a la amplia libertad que se tiene al interior del Programa para aprender, enseñar e investigar.

Es importante resaltar que aunque el objetivo principal de esta investigación no es validar determinada teoría referida a la autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje, si se puede concluir que algunas de las creencias que sobre autonomía se obtuvieron en esta investigación y las relaciones que se establecieron entre ellas y las experiencias previas de los actores curriculares, están presentes en el marco de referencia de este estudio. Autonomía es

autorregulación, como lo señala Benson (2001:47), es autodirigirse, legislarse y actuar responsablemente; además, toma diferentes formas en cada individuo. Es probablemente por esa razón que una de las creencias referidas a la autonomía señala que el individuo está en una comunidad y que se debe legislar recordando que es parte de ella. Por otra parte, potenciar la autonomía en los estudiantes, como lo señala Vera (1995) hace que se modifique la distribución del poder y autoridad. Como se evidencia en los resultados, experiencias que promoven autonomía en los actores entrevistados se caracterizan por una relación más cercana entre profesor y estudiante y por una participación más activa del estudiante en su proceso de aprendizaje. Por otra parte, en los resultados de la investigación también se evidenció que la personalidad del individuo influye directamente en su autonomía. Ortiz (s.f) señala, en otras palabras, esta relación y también describe cómo otros estudios han demostrado que la educación permite que el “desarrollo moral del hombre” transite de un estado heterónimo a uno autónomo, relación que se corrobora con el hecho de que existen circunstancias y acciones a nivel educativo que pueden promover autonomía. En relación con el aprendizaje de lenguas y la autonomía, se afirma en esta investigación, como lo hace Benson, que para adelantar procesos de aprendizaje autónomo se requiere de acompañamiento, asesoría y de unas capacidades que le permitan al individuo ejercer su autonomía. Sin embargo, aunque ninguno de los datos obtenidos demuestra la posición de este profesor investigador cuando afirma que hacer que el estudiante controle su aprendizaje, a través de una pequeñísima transferencia de poder, sólo busca reducir costos educativos, si se evidencia que como lo describe Londoño (1998: 49) la autonomía educativa puede estar relacionada simplemente con la ejecución de tareas asignadas por organismos estatales. Finalmente, con respecto a la relación entre el marco de referencia y los resultados de esta investigación se podría concluir que al igual que Tunnerman y otros investigadores, citados en ese apartado, existen múltiples maneras de asumir la autonomía y no se deberían implementar programas que pretendan promoverla sin ser conscientes de que esta variedad de concepciones puede estar presente en un solo contexto, como es el caso del Programa ALEX, y que es necesario tener en cuenta para que dichos programas respondan mejor a las demandas de los actores curriculares involucrados.

Con respecto a los problemas referidos a la promoción o formación en autonomía, se podría concluir que el haber realizado este estudio en un Programa de aprendizaje de lenguas, que busca precisamente la promoción de la autonomía, hace que los datos obtenidos respecto a esta problemática tengan gran importancia para que el Programa reflexione acerca de ellos e implemente, de ser necesario, los correctivos que le permitan llevar a cabo su objetivo. Directivos, profesores y estudiantes consideran que la forma en que se implementan programas que promueven autonomía, la misma actitud del estudiante, el papel del profesor, la disciplina de estudio, la falta de apoyo logístico a los profesores,

las experiencias previas de aprendizaje y las preconcepciones que han quedado a partir de ellas, hacen más difícil adelantar procesos de formación en autonomía. Incluso expresan, a través de su discurso, cómo ALEX tiene algunos aspectos que limitan la promoción de la autonomía; por ejemplo: la falta de correspondencia inicial entre la propuesta metodológica y el contexto, la forma como se adelantan los procesos de evaluación y la negligencia de algunos profesores y estudiantes para explorar formas de aprendizaje nuevas. Problemas que reflejan de nuevo la dificultad que ha existido para adelantar procesos de innovación pedagógica.

Con respecto a los problemas encontrados para ejercer la autonomía, estos podrían ser un punto de referencia para todas las instituciones de educación superior ya que su discusión y mejoramiento ayudarían a subsanar en parte las dificultades que se presentan para adelantar procesos de flexibilidad pedagógica e incluso administrativa, si ese es el objetivo que se quiere alcanzar.

En los resultados de la investigación se señaló cómo estos problemas se generan a partir de tres ámbitos, principalmente: ámbito socio-cultural, ámbito administrativo y ámbito académico. Por ejemplo: desde el ámbito socio-cultural, se considera que factores de tipo político, económico y social influyen directamente en la posibilidad de ejercer la autonomía. Con respecto al ámbito administrativo, se concluyó que el ejercicio de cargos directivos limita no solamente la autonomía de quienes están bajo su mando, por ejemplo los profesores, sino también la autonomía del directivo. Desde el ámbito académico, por ejemplo, se considera que un problema es, precisamente, la falta de un lenguaje común entre quienes toman decisiones y/o el manejo que se le da a las discusiones de tipo académico; también es claro que en ocasiones el currículo que se ha establecido limita su autonomía. Además se concluye que algunas circunstancias que rodean el desarrollo de los distintos momentos académicos de los estudiantes también interfieren en el ejercicio de su autonomía. Se observa inclusive que aspectos referidos directamente a la propuesta pedagógica del Programa ALEX, que buscan hacer que el estudiante logre apropiarse de más herramientas para aprender a aprender, a partir de criterios establecidos desde la dirección del programa, han hecho que el profesor sienta que está sacrificando su propia autonomía. Aunque estos son sólo algunos de los problemas a los que se refieren los actores curriculares entrevistados, se evidencia que principios del Proyecto Educativo de la Universidad Nacional como la autonomía y la igualdad pueden verse afectados por aspectos de tipo académico y/o administrativo. Como se observa en este estudio, las experiencias de directivos, profesores y estudiantes demuestran cómo los marcos institucionales y las políticas de Estado, en la práctica, limitan, hasta cierto punto, el ejercicio de la autonomía.

Con respecto al objetivo referido a los sentimientos, la imposibilidad de ejercer autonomía e, incluso, el hecho de poder hacerlo, genera en los actores

curriculares, tanto sentimientos positivos como negativos; sentimientos que aunque no revelan su importancia en la cantidad, sí lo hacen en la influencia directa que tienen en las acciones que el individuo emprenderá a partir de ellos: continuar aprendiendo o dejar de hacerlo, por ejemplo. Referente a los sentimientos que desencadenan procesos de formación en autonomía, se podría concluir que quienes se involucran en este tipo de procesos se ven afectados de una u otra manera; es decir, este tipo de programas causa choque al interior del individuo.

En cuanto a las acciones a emprender para solucionar los distintos problemas, el estudio discrimina entre las acciones orientadas a la solución de problemas referidos a la promoción o formación de la autonomía y las acciones orientadas a la solución de problemas para ejercer la autonomía. Con respecto a las primeras se concluye que la Universidad debería invertir más en recursos para el aprendizaje, adelantar procesos de investigación sobre autonomía, crear ambientes institucionales que permitan el ejercicio de la misma e impulsar y mantener programas que la promuevan. Sin embargo, si bien es cierto que la Universidad Nacional promueve desde su plan de desarrollo, el trabajo y la investigación en autonomía, empieza a evidenciarse que no cuenta con los recursos financieros necesarios para promover programas de este tipo. En la propuesta pedagógica del Programa, se explicitó la importancia que tiene el hecho de que el estudiante sea el que seleccione, entre ocho opciones, la lengua que quiere estudiar, como respeto a su autonomía; pero la Universidad, por razones que podrían ser de tipo presupuestal, en el Acuerdo 037 de 2005 del Consejo Superior Universitario, relacionado con la primera parte de la reforma académica, de la resolución Rectoral 964, reglamenta el hecho de que deben ser las facultades las que decidan qué lengua extranjera deben aprender sus estudiantes. Por otra parte, y más de tipo académico que administrativo, se considera que los directivos de programas como ALEX, deberían emprender estrategias que garanticen la solución a problemas referidos a la puesta en marcha de currículos que promueven autonomía, entre ellas, la selección cuidadosa del personal que lidera estos procesos. Como se evidencia en los resultados, hay una gran preocupación en algunos de los entrevistados por la selección rigurosa de quienes lideran procesos hacia la autonomía y por la manera como se discuten las decisiones académicas que se toman al respecto. Sin embargo, en ninguno de los documentos referenciados del Programa se explicitan los criterios bajo los cuales fueron seleccionados estos miembros. Posiblemente, esta fue una de las oportunidades para manifestar esta inconformidad.

En cuanto a las acciones a emprender desde el currículo para promover autonomía, se observa gran coherencia entre lo que el Programa propone y lo que algunos de sus directivos y profesores consideran como acciones que la

promueven. Sin embargo, es de resaltar el hecho de que sólo un estudiante se haya referido a este tipo de acciones. Pareciera que para ellos no es claro que formar en autonomía se logra a través de lo que sus profesores hacen en la clase de lengua extranjera; lo cual indica que aunque para algunos profesores las acciones son muy pertinentes para promover autonomía, los estudiantes no observan lo mismo. En términos generales, vale la pena resaltar que un gran número de las acciones resultantes de esta investigación hacen parte de la propuesta pedagógica del Programa; por lo tanto, sería de gran valor para el mismo, identificar las que no ha contemplado y determinar su viabilidad.

El apartado referido a las creencias que los actores curriculares tienen con respecto a los atributos, se constituye, desde esta investigación, en un aporte adicional relevante para la caracterización de los marcos interpretativos de los actores curriculares relacionados con la autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. Estos hallazgos podrían contribuir a enriquecer el Programa ALEX y cualquier otro programa de aprendizaje que pretenda promover autonomía en sus estudiantes ya que contemplan, desde el contexto universitario colombiano, las características que debe tener un individuo para ser autónomo, las características de quienes son autónomos, las características de la autonomía, de quienes forman en autonomía y de los procesos de formación en autonomía.

Con respecto a los estudios a los que se hizo referencia en el Estado de la Cuestión, capítulo 1, se establecen a continuación algunas coincidencias entre sus resultados y los resultados de la presente investigación, además de los hallazgos de este estudio que van más allá de dichas coincidencias y de aquellos que no se evidencian en el presente.

- Tanto el estudio de la Universidad George Washington, realizado por Wilson (2004), que aborda la correlación entre identidad cultural y autonomía, como uno de los hallazgos de la presente investigación, muestran que la identidad cultural influye en el grado de autonomía que los estudiantes tengan en su aprendizaje y, para el caso de la presente investigación, en la concepción que tengan de autonomía. Se es autónomo según se conciba la autonomía en sus respectivas comunidades: *“...autonomía es un modo de autodirigirse, pero no es uno solo, no. Es una comunidad. Es una comunidad que se autodirige... lo que dije, se autogobierna”* (E1:10-12), afirma el estudiante indígena entrevistado para el presente estudio, en comparación con lo que otro estudiante, no indígena, dice: *“...es ahí (dentro del Programa Alex) cuando de verdad uno puede explotar su potencial autónomo para aprender porque uno va a su ritmo, uno legisla como las cosas que quiere aprender y uno es el responsable de sus propios resultados...”* (E3: 10-13). Mientras que el profesor



extranjero entrevistado considera que es más difícil ser autónomo en países como el nuestro debido al hecho cultural de que los jóvenes dependen de la casa paterna: *"...in older age... autonomy is a necessary skill. So, in those examples, definitely cultures make it different."* (P7: 149-150)

- El estudio referido a las percepciones de los profesores respecto a la libertad de cátedra, realizado en la Universidad de Dakota del Sur, coincide con la presente investigación en que la experiencia de la libertad de cátedra se manifiesta a través de la autonomía que tiene el profesor para enseñar su disciplina aunque existan limitaciones que se impone él mismo y que le imponen los marcos institucionales. El hecho de que existan marcos institucionales y curriculares no afecta la libertad de cátedra, afirma un directivo. Sin embargo, los profesores ven en esos marcos institucionales limitaciones para el ejercicio de la libertad de cátedra y con mayor razón en ALEX, donde los profesores manifiestan imposibilidad para ejercerla. Por otra parte, más allá de estas coincidencias, se plantean en el presente estudio dos concepciones distintas de "libertad de cátedra": una que considera que libertad de cátedra es "hacer lo que se quiera" y otra que la interpreta como "hacer lo mejor por los estudiantes". Desafortunadamente, estas concepciones de los actores curriculares, no se pueden relacionar aquí con la concepción de libertad de cátedra del Programa Alex, ya que dentro de sus principios no las contemplan.
- El presente estudio coincide con el de la Universidad A&M de Texas sobre las diferencias entre las percepciones de profesores y estudiantes con respecto a la autonomía, en que se considera el desarrollo de la autonomía como un proceso gradual que se va logrando a medida que avanza el proceso de aprendizaje y en el que hay factores actitudinales del estudiante que influyen en la promoción de su autonomía como la motivación y la voluntad de asumir total responsabilidad de los resultados de su aprendizaje. Con respecto al aprendizaje de lenguas, ambos estudios coinciden que la falta de metas de aprendizaje y la falta de entrenamiento en estrategias de aprendizaje, inciden en la actitud negativa de los estudiantes hacia programas que promueven autonomía. En el presente estudio se logró además diferenciar qué factores inciden en la autonomía como motivación de carácter intrínseco y motivación de carácter extrínseco. También hay coincidencias en el sentido de que para aprender una lengua de manera autónoma, hay que tener en cuenta el nivel, el dominio de lengua del estudiante y las diferencias individuales para que haya éxito en el aprendizaje.
- El estudio de la Universidad de Pensilvania sobre los orígenes de la autonomía universitaria en Colombia y la evolución de las políticas del gobierno en materia

educativa, coincide con la presente investigación en la idea de que las universidades públicas colombianas tienen una limitada autonomía académica, administrativa y financiera. Factores como la falta de presupuesto y el exceso de instancias para tomar decisiones, afectan el ámbito académico y limitan la autonomía de los directivos. Sin embargo, en dicho estudio se plantea una tensión entre el concepto de autonomía universitaria, entendida como autorregulación y el control y vigilancia por parte del gobierno, tensión que no se evidenció en la presente investigación por cuanto los actores curriculares entrevistados no hacen referencia a los aspectos legales relacionados con la autonomía. Es más, ninguno de los actores curriculares, ni siquiera los directivos, se refieren a ninguno de los principios que en materia de autonomía contemplan la Constitución de 1991, la Ley 30 de 1992 o el Proyecto Educativo de la Universidad Nacional.

- Con respecto a otro de los estudios referenciados que relaciona las creencias de los estudiantes de lengua relacionadas con el aprendizaje en general y el aprendizaje de lenguas, en particular, se tendría que decir que una de las limitaciones de la presente investigación es la de no haber incluido en el instrumento de recolección de datos alguna pregunta relacionada específicamente con el aprendizaje de lenguas, debido, en parte, a que desde el inicio de todo el proceso investigativo, se tuvo como punto de referencia las decisiones que se habían tomado como parte del proyecto macro y no se tuvo en cuenta la especificidad del contexto en el que se llevó a cabo la investigación: un programa para el aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras. Por lo tanto, las conclusiones de la investigación de la Universidad Georgetown no se pueden relacionar en este apartado por cuanto no se cuenta con hallazgos que sustenten alguna afirmación. En un estudio posterior o en programas de aprendizaje, que involucren el aprendizaje de lenguas y su relación con el aprendizaje autónomo, como ALEX, deben considerarse las conclusiones a las que llegó dicha investigación por cuanto aporta elementos que tanto a nivel lingüístico como metodológico serían de gran utilidad.
- Caso similar ocurre con la investigación de Castillo y otros (1990) que se refiere al desarrollo de autonomía de los estudiantes de lenguas. Sin embargo, entre dicha investigación y el presente estudio hay coincidencias en los atributos que un estudiante autónomo debe tener, entre ellos: ser curioso, autocrítico, dispuesto a experimentar y organizado. En dicha investigación aparecen otros que no resultan del análisis de los datos en el presente estudio y que son: ser consciente de su aprendizaje, tolerante, realista y activamente comprometido.
- También se dan coincidencias con el estudio de Romero (2005) que plantea la necesidad de tener suficientes medios para aprender una lengua de forma

autónoma: Internet, audiovisuales, etc., y que se debe familiarizar al estudiante con el uso de las nuevas tecnologías. Sin embargo, en la presente investigación no se evidencia, como sí se hace en la de Romero, que profesores y estudiantes deben tener las competencias técnicas que les permitan acceder a los recursos de aprendizaje por cuenta propia.

- Finalmente, la presente investigación coincide con la de Ariza (2003) al considerar que ser autónomo no es fácil y que por lo tanto es necesario guiar a los estudiantes en este proceso, ayudándolos a desarrollar la capacidad para establecer sus propios objetivos y para estudiar por cuenta propia, motivándolos a ejercer su responsabilidad y derecho a escoger, entre varias opciones, cuál es la dirección de su proceso de aprendizaje. Sin embargo, se diferencia de este estudio en que, para Ariza, el factor principal que incide en el aprendizaje autónomo es la motivación intrínseca del estudiante, ya que resulta de su participación activa en dicho aprendizaje, mientras que en la presente investigación el aprendizaje autónomo se atribuye a muchos más factores.

Por otra parte, con respecto al contexto de la Universidad Nacional, todos los hallazgos de esta investigación confirman la diversidad de formas de pensar, sentir y obrar que circulan al interior de la comunidad universitaria y que se expresan en cada una de las creencias que, según su cultura, su formación escolar y familiar, y según el individuo mismo, manifiestan cada uno de los actores curriculares. En síntesis, lo que hace diferente a la Universidad Nacional es esa riqueza de concepciones respecto de la autonomía, que proviene de la gran diversidad de comunidades que convergen en un mismo campus y que conforman la *Universidad Nacional*.

No se podría dar por concluido este trabajo de investigación sin mencionar algunas reflexiones referidas a la relación que se establece entre la implementación de programas que promueven el aprendizaje autónomo en los procesos de enseñanza y aprendizaje y el diseño metodológico utilizado en esta investigación. Al finalizar este proceso, se hizo evidente la necesidad de “empoderar”, en palabras de Fetterman (2003), citado en Santos (2004: 4), a todos los actores involucrados en dinámicas de enseñanza aprendizaje, antes de implementar programas que, con muy buena intención, tienen por objetivo hacer que el estudiante avance en su aprendizaje y en su formación en particular, pero no cuentan con el aporte que podría hacer el mismo individuo.

Fue esto precisamente lo que sucedió durante la investigación. Hechos como la realización de cada una de las entrevistas, e incluso su transcripción; los comentarios de los actores curriculares, como por ejemplo: “oiga... usted me dejó pensando..., creo que se me olvidó comentarle otra experiencia que me ayudó a

*ser autónomo*”; los ejercicios de validación que hicieron algunos de los actores, complementando o cambiando su opinión, entre otros, causó en las investigadoras, desde el principio, un total convencimiento del valor pedagógico del proceso que se estaba realizando, en cuanto que implicaba comprender lo que significa “tener en cuenta al otro”. Hoy ellas son más conscientes del poder que ejerce la palabra, de la manera como se puede estar limitando un concepto o una idea y/o ignorando por completo lo que otros piensan o lo que otros han experimentado al respecto. Si hoy le preguntaran a las investigadoras ¿Qué es autonomía?, no podrían contestar con la misma certeza que lo hicieron en la fase inicial de la investigación. Hoy son conscientes, de que su posición sería sólo una más, con respecto a la de los demás.

Como un primer impacto de este estudio, se podría decir que durante el transcurso de la investigación se implementaron acciones para que los estudiantes indígenas no sintieran tan limitada su autonomía, se cuestionó permanentemente al Programa con respecto a la forma como se adelantaban los procesos de evaluación y empezó a observarse de manera más amplia todo lo que se plantea en la propuesta pedagógica. En cuanto a quienes llevaron a cabo la investigación, es más clara hoy la responsabilidad que se tiene frente a la promoción de programas que buscan desarrollar la autonomía en sus estudiantes y en cuanto a quienes intervinieron en el estudio, los actores curriculares del Programa ALEX, tendrán la oportunidad de conocer los resultados y de observar hasta qué punto están presentes en ellos, como reflejo de una investigación etnográfica crítica que busca democratizar el proceso investigativo permitiéndole al actor curricular expresar su opinión con respecto al tema de investigación. Sin embargo, incorporar cambios en el Programa a partir de los hallazgos de la presente investigación seguramente será mucho más difícil en vista de que el Acuerdo por el cual se había creado ALEX está en proceso de derogación al cierre de esta investigación. Para concluir, a nivel de la comunidad científica, es relevante precisar, a partir de este estudio, cuán necesario es realizar investigaciones de este tipo en cualquier contexto de educación.

Finalmente, con respecto a los alcances y limitaciones de este estudio, se podría decir que logró describir algunas de las características generales de las experiencias subjetivas de los estudiantes, maestros y directivos sobre la autonomía en los procesos de aprendizaje y enseñanza en el Programa ALEX de la Universidad Nacional de Colombia ya que se logra dar cuenta de ellas en las conclusiones referidas a los objetivos específicos. También se logra evidenciar al interior de este Programa que existe *“un conjunto trabado de maneras de pensar, de sentir y de obrar más o menos formalizadas, que, aprendidas y compartidas por una pluralidad de personas, sirven, de un modo objetivo y simbólico a la vez, para constituir a esas personas en una colectividad particular y distinta”*. (Rocher 1980: 111-112). Se infiere, en esta colectividad, a partir del discurso de los actores

curriculares, que las relaciones de enseñanza aprendizaje que la mayoría de ellos ha experimentado han sido relaciones de ejercicio de poder del profesor sobre el alumno, del directivo sobre el profesor, de la familia sobre el niño y/o de la sociedad sobre el individuo, situaciones ante las cuales muy pocas veces el niño, estudiante, profesor, directivo o ciudadano, en general, no tiene nada que hacer.

Por otra parte, la presente investigación se constituye en un documento de referencia obligada para quienes adelanten propuestas pedagógicas que pretendan formar en autonomía por cuanto en este estudio se logra, por una parte, caracterizar no solamente a un programa que promueve autonomía, sino también a los profesores, directivos y estudiantes que en él participen y, por otra, plantear, desde los actores curriculares, algunas orientaciones a nivel pedagógico, metodológico y hasta didáctico que se pueden implementar en cualquier programa de este tipo.

Con respecto a los alcances y limitaciones relacionados con el diseño metodológico cualitativo crítico, los resultados de la investigación muestran que se logró “democratizar” la investigación de tal manera que los actores curriculares tuvieron la oportunidad de participar activamente desde el inicio de la investigación, expresando sus sentimientos y creencias, no solo a través de la entrevista que concedieron sino también a través de las reflexiones que antes y después de ésta se llevaron a cabo. Sin embargo, aunque podría pensarse que este tipo de diseño investigativo debiera dar cuenta de dichas reflexiones y de las acciones que a partir de ellas se emprendieron, el presente estudio no puede dar cuenta de estas fases. El proceso que se adelanta dentro de la etnografía crítica busca *dar la “voz” al actor curricular y promover en él la reflexión*, como punto de partida para que en estudios posteriores, con diseños distintos como los de la investigación-acción o el estudio de caso, por ejemplo, se evidencien dichas reflexiones y acciones con instrumentos que permitan dar cuenta de ellas. Por otra parte, en relación con la técnica de recolección de datos que se utilizó en este estudio, las investigadoras consideran que aunque no es requisito haber adelantado el proceso de validación posterior a las entrevistas con cada actor curricular, hubiera sido mucho más enriquecedor que todos hubieran tenido la oportunidad de replantear y/o complementar lo que expresaron inicialmente en la entrevista; además, este procedimiento hubiera contribuido al proceso de reflexión que este diseño de investigación plantea.

Como última consideración, términos utilizados a lo largo del presente proyecto como “creencia” y “patrón de pensamiento”, que se abordaron de manera general, podrían haberse utilizado desde la concepción particular de algún referente teórico específico; sin embargo, las investigadoras no lo consideraron necesario puesto que su uso hizo parte del discurso común entre los investigadores que conformaron el proyecto macro al que pertenece esta investigación.

## BIBLIOGRAFÍA

ALEX. Curso de Inducción para Docentes Asesores. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 4 – 8 de agosto de 2003.

\_\_\_\_\_. Documento Clase-Taller. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, versión julio 2004

AGUILAR, Nelly, BELTRÁN, Yolima, GARCÍA, Hernando. Autonomía Universitaria y acreditación de programas académicos en Colombia: ¿Ilusión o realidad? En: Revista de la Universidad Industrial de Santander (UIS) – Humanidades. Vol. 26, No. 1, pp. 23-24, enero-junio de 1997

ARIZA, Aleyda. EFL Undergraduate Students' Understandings and its Reflection in Their Learning Process. Bogotá, Universidad Distrital, 2003

AYLLÓN, José Ramón. Definiciones. (Vocabulario filosófico). (online)  
<http://www.geocities.com/HotSprings/Resort/8937/definiciones.htm> (consultada 28 oct. 05)

BELTRÁN, Yolima I. University autonomy in the Colombian public universities Proquest Dissertations And Theses 2003. 450 pages; [Ph.D. dissertation].United States -- Pennsylvania: The Pennsylvania State University; 2003. Publication Number: AAT 3106207.

Document URL: <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=764948651&Fmt=2&clientId=23922&RQT=309&VName=PQD> (cited oct. 2005)

BENSON, Phil. Teaching and Researching Autonomy in Language Learning. England, Pearson Education Limited, 2001.

CARO, Blanca Lilia. Autonomía y Calidad. Ejes de la Reforma de la Educación Superior en Colombia. Bogotá, Universidad de Los Andes y Universidad Nacional de Colombia, 1993

CARSPECKEN, Phil F. Critical Ethnography in Education Research. A theoretical and Practical Guide. Routledge, New York, 1996

CASTILLO, Fidelina y otros. Hacia una Autonomía en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. Universidad Hermanos Saíz, Pinar del Río, Cuba. 1990. En: <http://www.monografias.com/trabajos14/aprend-lenguas/aprend-lenguas.shtml> (consultada en marzo 2005)

CHAVES S. Marina. (Editora). Colección Aprendizaje Autodirigido, Volumen 2, CELE, Centro de enseñanza de Lenguas Extranjeras, Universidad Autónoma de México, México D. F. 1998

CHU, Man-Ping. College students' and their teachers' perceptions and expectations of learner autonomy in EFL conversation classrooms in Taiwan. Proquest Dissertations And Theses 2004. 150 pages; [Ed.D. dissertation].United States - Texas: Texas A&M University - Kingsville; 2004. Publication Number: AAT 3143590. Document URL: <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=790248791&Fmt=2&clientId=23922&RQT=309&VName=PQD> (cited oct. 2005)

COHEN, L., MANION, L., y MORRIS, K. Research Methods in Education. London and New York. Routledge and Falmer. 2000

COLCIENCIAS. Colombia al Filo de la Oportunidad. Misión Ciencia. Educación y Desarrollo 1994

CONSEJO SUPERIOR UNIVERSITARIO. Acuerdo 023, 10 de diciembre de 2001

CONSEJO SUPERIOR UNIVERSITARIO. Acuerdo 027 de 2002

CONSEJO SUPERIOR UNIVERSITARIO. Acuerdo 037 de 2005

DÍAZ V., Mario. Flexibilidad y Educación Superior en Colombia. Bogotá: ICFES 2002

FETTERMAN. David M. Ethnography Step by Step. Newbury Park, Sage Publications, Inc. 1989

GDA (GRUPO DE DESARROLLO ACADÉMICO). Propuesta curricular para el Programa ALEX. Aspectos metodológicos. – Documento de Trabajo. Documento: Marco de Referencia ALEX – Descriptores y especificaciones para los cuatro niveles de lengua del Programa ALEX. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia. 2003

\_\_\_\_\_. La Clase Taller, documento para formación de profesores, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia. Enero 2004 Disponible: <http://www.alexdle.unal.edu.co/docpdf/clasetaller2004.pdf>

\_\_\_\_\_. Documento de Auto-evaluación. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia. Junio 2004

\_\_\_\_\_. Proyectos, Documento para formación de profesores, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia. 2004 Disponible: <http://www.alexdle.unal.edu.co/docpdf/proyectos2004.pdf>

\_\_\_\_\_. Documento de Auto-evaluación del Programa ALEX. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia. Junio 2004

\_\_\_\_\_. Criterios para evaluación. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2004

GOETZ, J. y LECOMTE, M. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Ediciones Morata, Madrid. 1998

HANSON, Shirlee M. Tenured faculty members' perceptions regarding academic freedom: A phenomenological study. Proquest Dissertations And Theses 2003. 109 pages; [Ed.D. dissertation]. United States - South Dakota: University of South Dakota; 2003. Publication Number: AAT 3100584.

Document URL: <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=764813761&Fmt=2&clientId=23922&RQT=309&VName=PQD>

LONDOÑO, Marcela. El Proyecto de autonomía y la reforma Educativa en América Latina. En: Revista Colombia Internacional 42 abril-junio 1998

McLAREN, P. La Vida En Las Escuelas. En: Revista Bien. Vol. 1 N. 1 UNAM. México, 1998

MORI, Yoshiko. Epistemological Beliefs and Language Learning Beliefs: ¿What Do Language Learners Believe About Their Learning? En: Revista Language Learning 43:3, septiembre de 1999

PALACIOS, Marco. Plan Global De Desarrollo Universidad Nacional De Colombia 2004-2006. Versión Preliminar. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2004

PHILLIPS, Alan D. An assessment of the learner autonomy of students enrolled in academic and vocational programs at Thomas Nelson Community College. Proquest Dissertations And Theses 2004. 94 pages; [Ed.D. dissertation]. United States - District of Columbia: The George Washington University; 2004. Publication Number: AAT 3111406.

URL: <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=765088311&Fmt=2&clientId=23922&RQT=309&VName=PQD> (cited oct. 2005)

ROCHER. R. Introducción a la Sociología General. Cap. IV: Cultura, Civilización e Ideología. Barcelona, Editorial Herder, 1980



ROMERO, Carlos A. Competencia de Medios y Uso de Nuevos Medios en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. Estudio piloto. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2005

SANTOS, Doris. La autonomía en los procesos de enseñanza aprendizaje: un estudio etnográfico crítico sobre la experiencia subjetiva de estudiantes maestros y directivos de algunos contextos de educación superior en Colombia. Proyecto de investigación. Bogotá, Universidad De La Salle 2004

\_\_\_\_\_. La autonomía en los procesos de enseñanza aprendizaje: un estudio etnográfico crítico sobre la experiencia subjetiva de estudiantes maestros y directivos de algunos contextos de educación superior en Colombia. Informe Final. Bogotá, Universidad De La Salle 2005

SCHARLE, Ágota y SZABÓ, Anita. Learner autonomy: A guide to developing learner responsibility. Cambridge, Cambridge University Press 2000

<http://www.unal.edu.co/>. (Consultada en febrero 10 de 2004)

VALLEJO, M. Magdalena. Apuntes sobre la pertinencia de la cultura en los procesos curriculares. En: Serie Vida de Maestro. Vol. 4. IDEP, Bogotá, 1999, pág.105-111

VERA B., José Luis. Fundamentos teóricos y prácticos de la autonomía del aprendizaje de las lenguas extranjeras. En: Revista Recrearte. Universidad de La Laguna. No. 3 Junio 2005 (online)  
<http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte03htm> (consultada 28 oct. 2005)

WILSON, Delano M. The correlation between racial identity development and learner autonomy of African-American students. The George Washington University (online) (Proquest Dissertations And Theses 2004) (cited oct. 14, 2005)  
<http://proquest.umi.com/pqdweb?did=775167021&Fmt=2&clientId=23922&RQT=309&VName=PQD>

**ANEXO A**  
**PRIMER INFORME SOBRE ENTREVISTAS REALIZADAS**  
**CONTEXTO CURRICULAR ALEX UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA**  
**(Agosto 15 - Septiembre 27 de 2004) (Documento de trabajo)**

<b>NÚMERO</b>	<b>ENTREVISTADO</b>	<b>ATRIBUTOS</b>	<b>FECHA Y HORA</b>
1 2	2 Profesoras de inglés, para realizar el pilotaje de la entrevista	Profesoras de inglés en otros contextos de educación superior (prueba piloto)	Agosto 15, 8:00-9:00p.m.
3	Profesor de nivel III, vinculación contractual: temporal,	Profesor invidente	Agosto 17, 2:45-3:15 p.m.
4	Estudiante nivel II	Estudiante con excelente rendimiento académico	Agosto 17, 4:30-4:45 p.m.
5	Profesor de niveles I y II, vinculación laboral: temporal	Profesor con vinculación contractual temporal. Un año dentro del Programa	Agosto 18, 2:15-2:35 p.m.
6	Profesor niveles III y IV	Profesor extranjero	Agosto 18, 2:40-3:07 p.m.
*		Profesor nuevo del programa ALEX, niveles II y IV. Viene del Programa ALEX-Manizales	Agosto 18, 3:00
7	Directivo	Miembro de GDA Alemán Un año como profesor temporal	Agosto 18, 3:45-4:15
*	Profesora	Profesora nivel III, un año dentro del Programa, vinculación laboral temporal	Agosto 19, 2:30 p.m.
8	Directivo	Coordinador del Programa ALEX desde hace un año	Agosto 19, 4:20-5:20 p.m.
9	Profesora	Profesora de nivel I y III	Agosto 20, 2:30-3:05

**ANEXO A**  
**PRIMER INFORME SOBRE ENTREVISTAS REALIZADAS**  
**CONTEXTO CURRICULAR ALEX UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA**  
**(Agosto 15 - Septiembre 27 de 2004) (Documento de trabajo)**

10	Profesora	Profesora de planta, nivel II Año y medio dentro del Programa	Agosto 20, ¿- 5:00
11	Profesora	Profesora nivel III, un año dentro del Programa. Excelente desempeño, según sus estudiantes	Agosto 23, 2:50- 3:20
12	Directivo	Profesora Miembro de GDA; un año dentro del programa	Agosto 23, 4:10- 4:30
13	Directivo	Profesora Miembro GDA; un año dentro del programa	Agosto 23, 4:35- 5:10
*	Profesora	Profesora de planta; vinculada al programa desde hace año y medio	Agosto 24, 2:30
14	Directivo	Profesora Miembro de GDA de X lengua	Agosto 25, 2:35 – 4:00
15	Profesor	Profesor de nivel II y IV, proveniente de Alex Manizales	Agosto 25, 4:15 – 5:00
16	Directivo	Profesora Miembro GDA de X lengua	Agosto 25, 5:00 – 6:00
*	Directivo	Coordinador de Alex y miembro del grupo de desarrollo Académico de X lengua	Agosto 26, 2:30
17	Directivo:	Profesor Miembro GDA de X lengua	Agosto 27, 3:00 – 3:45
18	Directivo	Gestora del Programa ALEX	Agosto 27, 5:20- 6:40

**ANEXO A**  
**PRIMER INFORME SOBRE ENTREVISTAS REALIZADAS**  
**CONTEXTO CURRICULAR ALEX UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA**  
**(Agosto 15 - Septiembre 27 de 2004) (Documento de trabajo)**

19	Profesora	Profesora de planta, de nivel II	Agosto 30,
20	Directivo	Coordinador Adjunto del Programa Alex	Septiembre 1, 11:10 a.m. – 12:10 p.m.
21	Directivo	Decano Facultad de Ciencias Humanas	Sept 1, 3:00-3:40
22	Directivo	Directora del Departamento de Lenguas Extranjeras	Sept. 3, 11:40 – 12:25 p.m.
23	Estudiante	Estudiante Inglés, indígena y repitente de nivel I	Sept. ¿? 3:30-4:45
24	Profesor	Profesor egresado de la Universidad Nacional. Un semestre de experiencia dentro del Programa	Sep. 20 10:15 – 11:00
25	Estudiante	Estudiante de tercer nivel	Sep. 22 10:45 – 11:45
26	Estudiante	Estudiante de segundo nivel Buen estudiante	Sept. 27 2:00-2:30

**ANEXO B**  
**PROTOCOLO DE ENTREVISTA**

<b>Contenido temático</b>	<b>Pregunta general</b>	<b>Categorías encubiertas</b>	<b>Preguntas</b>	<b>Observaciones</b>
Experiencias educativas previas (Objetivo 2)	¿Recuerda alguna experiencia educativa en la que aprendió a ser más autónomo? (Formular preguntas a profesores y a directivos pasando de sus experiencias como estudiantes a las experiencias en los roles actuales)	Descripción de la situación	¿Fue en alguna clase en particular/algún proyecto/institución? ¿Podría describir esa experiencia?	
		Significado específico de la experiencia	¿Por qué la recuerda de manera especial?	
		Sentimientos frente a la situación narrada	¿Cómo se sentía en esa clase/proyecto/programa/ institución?	
		Características y acciones como estudiantes	¿Recuerda cómo era usted como estudiante?	
		Características y acciones del maestro	¿Cómo era el profesor de esa clase?	
		Relación estudiante-maestro	¿Cómo era su relación con ese maestro?	
		Logros en la formación	¿Cuál fue el gran logro en u formación?	
		Impacto como aprendiz	¿Cree usted que esa experiencia en cuanto a autonomía tuvo algún efecto en su vida?	
Creencias sobre autonomía (Objetivo 1 y 2)	¿Cómo es un día típico en la universidad? (un día de clases/un día de trabajo como profesor y/o directivo) Dé el mayor número de detalles que pueda. Es de mucho interés lo que nos pueda compartir.	Descripción sobre su ser autónomo	¿En qué momentos cree usted que es autónomo en la U?	
		Concepción (caracterización) de autonomía	¿Cree que es autónomo? ¿Por qué?	
		Descripción de ámbitos de dificultad	¿En que situaciones o ámbitos considera que no es autónomo?	
		Justificaciones	¿Por qué?	
		Percepción de las personas involucradas en la situación	¿Usted cree que sus estudiantes/profesores/directivos/cole gas son autónomos?	
		Concepción (caracterización) de la autonomía de los demás	¿En qué lo son?	

**ANEXO B**  
**PROTOCOLO DE ENTREVISTA**

		Evidencia sustentadora	¿Qué ha observado para decir eso?	
		Ámbitos de dificultad para los demás	¿En qué no lo son?	
		Evidencia sustentadora	¿Qué ha observado para afirmar eso?	
Problemas en la promoción de la autonomía (Objetivo 3)	¿Recuerda alguna situación aquí en la universidad en la que no haya podido ser tan autónomo como hubiera querido?	Situación de conflicto	¿Podría describir con detenimiento la dificultad en la que se vio involucrado?	
		Sentimientos frente a ésta	¿Cómo se sintió?	
		Reacciones propias inmediatas	¿Cuál fue su reacción inmediata?	
		Reacciones inmediatas de los demás	¿Cuál fue la reacción de los demás?	
		Posibles explicaciones	¿Qué cree usted que pudo haber generado la situación?	
Sentimientos frente a los problemas (Objetivo 4)	¿Cómo se sintió en esa situación?	Tipos de sentimientos (auto-conocimiento)	¿Frente a situaciones generales cuáles son los principales sentimientos que tiene?	
		Tipos de sentimientos (Percepción de los demás)	¿Cómo cree que se sienten las otras personas involucradas en ese tipo de situaciones?	
Acciones orientadas a la solución de problemas (Objetivo 5)	¿Qué hizo entonces?	Apoyos en el pasado	¿Acudió en algún momento a otras personas para poder solucionar el problema?	
		Tendencias	¿A qué acude usualmente para poder solucionar situaciones en las que se siente que no es suficientemente autónomo?	
Otro aspecto	¿Quiere usted agregar algo?			

**ANEXO C**

MATRIZ REFERIDA A LOS TIPOS DE ACCIONES ORIENTADAS HACIA LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS REFERIDOS A LA PROMOCIÓN DE LA AUTONOMÍA (Estudiantes)

SUBCATEGORÍA	ACCIÓN	DATO
<p><b>CREAR MECANISMOS QUE PERMITAN EL EJERCICIO DE LA AUTONOMÍA</b></p>	<p>Expresar la propia opinión sin importar lo que se pueda causar esto en los demás</p>	<p>1) "... en este país hace falta eso mismo, <u>la democracia</u> y que uno sea <u>capaz de enfrentarse y hablar</u>, pero hablar de verdad." (E5: 179-181)</p> <p>2) "...aunque muchas <u>veces sí digo</u>, pues digo lo que en ese momento estoy pensando, entonces que no se que <u>y a muchas personas no les va a gustar pero, pues lo digo.</u>" (E5:205-206)</p> <p>3) Con respecto a lo que hubiera hecho en una situación en la que no se sintió autónomo, afirma: "...coger y sentar a la profesora y decirle, el modelo no nos está funcionando, (pausa) necesitamos que cambie eso, porque ta, ta, ta, usted puso las reglas del juego sí, pero no damos evidencia de que esto funcione." (E7: 177-179)</p>
	<p>Facilitar la comunicación entre profesor y estudiante</p>	<p>4) "...un profesor tiene que ser alumno dos veces porque tiene que apropiarse del conocimiento y tiene que apropiarse de un lenguaje, adecuado que le permita llegar al alumno." ( E7:68-70)</p> <p>5) "Pero, como uno de estudiante no conoce las herramientas, porque apenas comienza a conocerlas entonces, en ese sentido es bueno tener una relación con el profesor que le permita a uno decir: mire yo quiero hacer esto. Qué libro específico me sirve, o yo quiero hacer esto pero es que no entiendo tal cosa." (E7: 44-47)</p> <p>6) "El modelo de mi profesora, tal vez me servía menos pero creo yo, que lo que debería fomentarse en una relación de esas es precisamente la comunicación (...) el alumno no puede ser inferior al maestro." (E7: 1876-1965)</p>
	<p>Buscar mecanismos para que la opinión del individuo sea tomada en cuenta</p>	<p>7) "...<u>pasar una carta</u> o algo así para que lo <u>que uno piensa sea tomado en cuenta.</u>" (E5: 183-185)</p> <p>8) "Habría que inventarse algún mecanismo que permitiera que... algunas personas ya tomaran... ciertas decisiones." (E2: 148-149)</p>

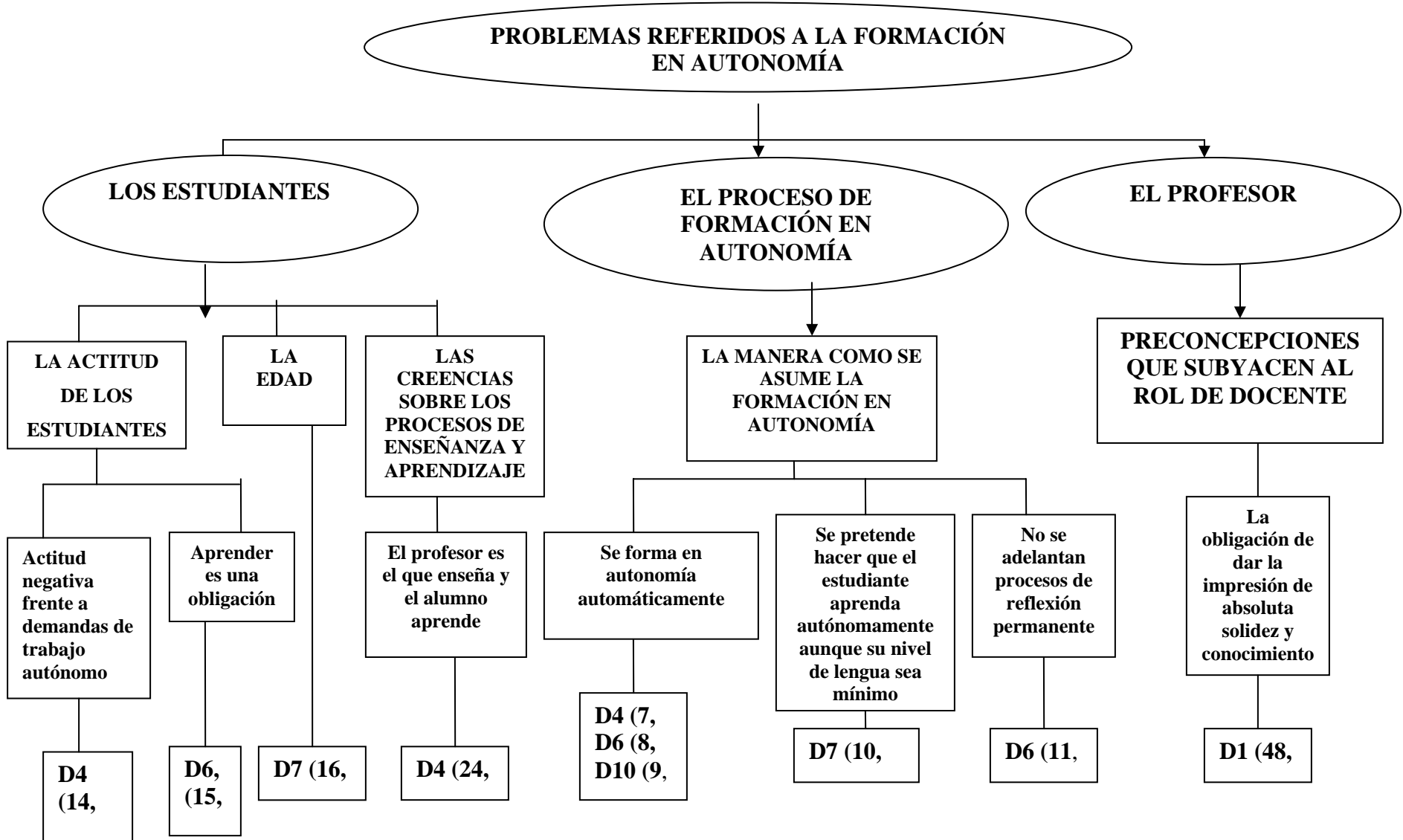
### ANEXO D

#### MATRIZ DE PATRONES DE PENSAMIENTO DE DIRECTIVOS, PROFESORES Y ESTUDIANTES, RELACIONADA CON LOS SENTIMIENTOS FRENTE A LOS PROBLEMAS REFERIDOS A LA PROMOCIÓN DE LA AUTONOMÍA (Documento de trabajo)

1. SENTIMIENTOS POSITIVOS CUANDO SE PUEDE EJERCER LA AUTONOMÍA		
SENTIMIENTO	DESCRIPCIÓN	DATO
Se siente mejor		D3 (1,
Se siente orgullo		D3 (2,
Se asume con naturalidad		D6 (15,
Se siente libertad	La libertad que se siente al actuar de manera autónoma motiva a continuar	P8 (1,
Desear continuar estudiando		E5 (11,
Bienestar	La buena relación con el profesor en cuya clase se siente autónomo genera una sensación de bienestar	E7 (12
Seguridad para actuar	Tomar las riendas de la propia educación genera seguridad para actuar	E7 (13,
2. SENTIMIENTOS NEGATIVOS CUANDO SE PUEDE SER AUTÓNOMO		
Se siente desequilibrio		D4 (4,
Miedo	El enfrentarse a nuevas estrategias de enseñanza	D4 (6,
	El querer independizarse cuando la condición de incapacitado no lo ha permitido produce miedo	P9 (15
	Empezar a aprender de manera autónoma puede causar dolor y traumatismo	E4 (3,
3. SENTIMIENTOS NEGATIVOS POR NO PODER SER AUTÓNOMO Y/O EJERCER AUTONOMÍA		
Se siente malestar	Cuando no se ejerce la autonomía	D4 (3,
	Pelear por la existencia de una democracia, como manifestación de la autonomía provoca malestar y sentimientos relacionados con la injusticia	E5 (1,2



**ANEXO E**  
**EJEMPLO DE MAPA DISEÑADO PARA VISUALIZAR ALGUNOS DE LOS PROBLEMAS REFERIDOS A LA FORMACIÓN EN AUTONOMÍA QUE LOS DIRECTIVOS MANIFIESTAN**



ANEXO F

CREENCIAS SOBRE AUTONOMÍA

CREENCIA	AUTONOMÍA ES...	DATOS
INDEPENDENCIA	Autonomía es independencia	<p>1) Refiriéndose a la relación entre su limitación física y la posibilidad de ser autónomo, afirma: <u>“Yo creo que en mi caso ad... adquirir independencia total es muy, muy difícil...”</u> (P9: 84)<sup>1</sup></p> <p>2) A la pregunta sobre cuál es la relación entre independencia y autonomía, respondió: <u>“... yo no los puedo separar.”</u> (D6:-283)<sup>2</sup></p>
	Autonomía es actuar independientemente	<p>3) <u>“...yo considero que yo soy, o sea, ahí es cuando yo empiezo a hablar del individualismo: que yo trabajo sola de una manera y me doy todas las mañan para hacer lo que tengo que hacer, hasta que, mejor dicho, ya definitivamente no pueda yo, voy a otra persona porque yo me busco todos los caminos para lograrlo si puedo por mi misma, sí, cuando ya llega el punto que ya me doy y ya no puedo sola, pues voy y busco pues algún, algún apoyo..”</u> (D6: 284-289)</p> <p>4) <u>“...creo que soy muy, muy independiente en cuanto a que yo soy el encargado de preparar las clases, yo, escojo el material que... debo, yo lo elijo el material para las clases, elijo la forma como se va a llevar a cabo la clase, lo hago completamente solo, sin pedirle ayuda a nadie”</u> (P9: 88-91)</p>
	Autonomía es aprender de manera independiente	<p>5) <u>“...pues yo siempre quise ser como autónoma. Sabía que las clases, obviamente, le ayudaban a uno muchísimo, pero yo como que intuía o sabía que uno sólo también podía pues aprender mucho.”</u> (D2: 10-12)</p> <p>6) Describiendo a algunos de sus estudiantes a los que considera autónomos, afirma: <u>“...some characteristics would be... the word in English is... “productive”... and some of them maybe read ahead or they go to the visual</u></p>

<sup>1</sup> Léase P (profesor) 9 (número de orden entre los profesores entrevistados) 84 (número de la línea en la transcripción de la entrevista)

<sup>2</sup> Léase D (directivo)

## ANEXO F

### CREENCIAS SOBRE AUTONOMÍA

		<p><u>center with the syllabus and they know what the subject will be next week and they look ahead or they read ahead or they watch a... movies in English and they come to class with some questions from the movie, for example, or questions for some x, and... a... maybe organize other people to speak in that language.</u>" (P7: 53-57)</p> <p>7) "...definitivamente es mejor en ese sentido ser autónomo y apropiarse del conocimiento de por sí, eso significa de alguna manera construir su propia versión del conocimiento que esperar a que se lo sirvan a uno." (E7: 15-17)<sup>3</sup></p>
<b>NO ES INDEPENDENCIA</b>	<b>Autonomía no es actuar solo</b>	<p>8) "...empezamos a ver lo de autonomía... y que <u>autonomía no, no es que tú trabajes solo, sino que tú corras con las consecuencias de las decisiones que tú tomas...</u>" (P10: 14-16)</p>
<b>AUTORREGULACIÓN</b>	<b>Autonomía es dictarse sus propias leyes bien sea individualmente o como miembro de una comunidad</b>	<p>9) "...<u>autonomía es un modo de autodirigirse, pero no es uno solo, no. Es una comunidad. Es una comunidad que se autodirige...lo que dije, se autogobierna</u>" (E1: 10-12)</p> <p>10) "Autonomía es como, <u>como uno mismo ser capaz de, de saber para dónde va, de tomar decisiones que lo lleven a uno aaa...cumplir sus objetivos y de arriesgarse, o sea, de arriesgarse y de reflexionar sobre eso que se está haciendo</u> para cambiar de, de camino cuando uno se dé cuenta que no, eso no lo está llevando a lo que uno quiere. Es como esa <u>capacidad de autorregularse en sus cosas</u>, en general, en todo, no solo aprendiendo lenguas sino en todo." (D4: 527-532)</p>
	<b>Autonomía es controlar y responsabilizarse del propio aprendizaje</b>	<p>11) Refiriéndose a estudiantes a los que no considera autónomos, afirma: "Para ellos es muy difícil sentirse como que ellos pueden... ser libres... de... de su propia educación, es decir, <u>asumir su propia educación.</u>" (P9: 113-114)</p>

<sup>3</sup> Léase E: estudiante.

## ANEXO F

### CREENCIAS SOBRE AUTONOMÍA

		12) “En el programa en el que creo yo hay mas autonomía es en Alex, porque Alex le permite al estudiante e... controlar sus horarios de, de estudio, le permite e... el acceso a una gran fuente de recursos... (...) entonces yo creo que es ahí cuando de verdad uno puede explotar su potencial autónomo para aprender <u>porque uno va a su ritmo, uno legisla como los, las cosas que quiere aprender y uno es el responsable de sus propios resultados...</u> ” (E3: 7-13)
	<b>Es la capacidad para proponer</b>	13) “... <u>la autonomía yo la propongo, antes de la capacidad de decidir, la capacidad de proponer</u> , porque la propuesta es, es in, es inteligencia, la propuesta es, es actividad cerebral, la propuesta es todo... y después la decisión (...) <u>para mi sería eso la autonomía.</u> ”(D8: 402-404)
	<b>Ser capaz de pensar por si mismo</b>	14) Refiriéndose a lo que cree que es autonomía, afirma: “Entonces, eso es más o menos a lo que apunta o sea, es lograr, lo que decía. ¿Quién era el que decía?... era Kant si no estoy mal, lo que decía Kant, o sea dejar de ser un niño... para convertirse en un adulto, claro en ese sentido, ser capaz de pensar por sí mismo.” (E7: 41-44)
	<b>La capacidad para actuar organizada y responsablemente</b>	15) Refiriéndose a la manera cómo se sintió en una ocasión en la que no pudo ser autónoma, afirma: “ en el momento en que todo se le cae, uy... como que le da a uno mucha vergüenza también con los estudiantes que digan pues <u>no fue capaz de organizarlo bien no fue capaz de, de asumir su responsabilidad.</u> ” (P3: 253-256)
	<b>Actuar responsablemente</b>	16) “... <u>bueno la autonomía no es hacer lo que a uno le de la gana. No..., hay que asumir la responsabilidad, asumir...asumir la cosa. Entonces ahí hay un malentendido en cuanto a lo que es autonomía.</u> “ (D5: 172-175)

## ANEXO F

### CREENCIAS SOBRE AUTONOMÍA

	<p><b>Tener capacidad de organización</b></p>	<p>17) "...el hecho de <u>colocarme yo, por ejemplo, horarios para... para practicar la guitarra, de llevar como una secuencia</u>, por ejemplo, en las canciones que estaba practicando o en el aprendizaje de las notas musicales, los acordes, todo este tipo de cosas, o sea, lo lleva a <u>uno como a buscar un cierto orden de las cosas</u>. Entonces ahora pues yo como que me organizo... me organizo mejor... me organizo mejor para preparar cualquier circunstancia de mi vida. Para preparar una clase, para preparar eeh... eeh... digamos que mi día, my schedule, todo este tipo de cosas. Entonces como que me sirvió para eso, para organizarme y organizar el tiempo" (P4: 128-135)</p>
	<p><b>La capacidad para tomar decisiones</b></p>	<p>18) Refiriéndose a una situación en la que actuó de manera autónoma, afirma: "<u>...en ese momento tú tienes que tomar ciertas decisiones en cuanto al tiempo, en cuanto al tema</u>, que la pro... que el director no lo puede tomar." (P10: 32-33)</p>
	<p><b>La decisión de arriesgarse a actuar</b></p>	<p>19) "Un programa que tiene como lineamiento la autonomía, de por si es demasiado autónomo porque él <u>quiere buscar</u>, pues por el mismo hecho que no es muy (común) la autonomía aquí en Colombia, <u>buscar esto le da un toque vanguardista y para eso hay que tener autonomía, hay que arriesgarse al cambio.</u>" (D10: 154-157)</p> <p>20) Refiriéndose a como asume la autonomía, afirma: "...correr riesgos...no tomar riesgos, sino <u>correr riesgos, ensayar cosas nuevas, ser creativo, recursivo y la autodisciplina, paciencia, autodisciplina, constancia pero sobre todo la idea de romper, romper con lo establecido, con las camisas de fuerza que le impone a uno el medio</u>. Si no está dispuesto a hacer eso, pues sigue ahí fluyendo con todo lo demás." (D5: 418-422)</p>

## ANEXO F

### CREENCIAS SOBRE AUTONOMÍA

	<p><b>Un aparente<sup>4</sup> poder para tomar decisiones</b></p>	<p>22) Refiriéndose a situaciones en las que los directivos toman decisiones, afirma: "...se habla con un tono... como hablarían los dioses griegos: "Los hermanos están siendo algo necios". "Sí, quitémosle el fuego". "Sí, quitémosle el fuego". <u>Es un aparente poder, alguien diría: "qué autonomía...". Y uno sale de esas reuniones y entonces uno se cree el cuento... y uno dice: oí a todo el mundo y decidí lo que era justo" y se siente que es el que decide.."</u> (D1: 107-111)</p> <p>23) <u>"El ser humano, aunque creemos que tenemos el libre albedrío del que hablamos, yo personalmente (...) pienso que es muy poco lo que uno puede decidir en la vida.</u> Yo creo que... yo soy como muy determinista en ese sentido y pienso que uno vino a este mundo a cumplir una misión y va ahí... y por más que en un momento dado tengas la opción de decidir, claro, tú decides, ¿cierto?, pero esa era como la decisión que tú debías haber tomado." (D2: 246-252)</p>
<p style="text-align: center;"><b>LIBERTAD</b></p>	<p><b>Expresar libremente sentimientos, dudas, gustos, etc.</b></p>	<p>24) Refiriéndose a una vinculación de mayor compromiso con la institución y su incidencia en la autonomía de los profesores, afirma: "...ahí yo veo que puede haber un poco más de temor, ¿sí?, y en ese sentido pueden, pueden ser menos autónomos y <u>regirse como más a ciertas conductas a, a ciertas formas de, de expresar sus sentimientos y expresar sus, sus gustos y expresar sus a... sus dudas.</u>" ((P9: 71-73)</p>
	<p><b>Actuar libremente</b></p>	<p>25) "...las directivas no pueden ser muy autónomas porque tienen que estar ligadas a, a reglas y a normas que ya vienen de mandos superiores." (E5: 140-142)</p>

<sup>4</sup> Para efectos de este análisis el término "aparente" se refiere a un falso ejercicio de autonomía según los actores curriculares entrevistados.

## ANEXO F

### CREENCIAS SOBRE AUTONOMÍA

	<p><b>Ejercer la libertad de cátedra</b></p>	<p>26) "...la libertad de cátedra te da la libertad de hacer lo que tú consideres que se debe hacer. O sea, cuando la gente asume esa posición como hacer lo mejor por los estudiantes pues es súper, esa, esa autonomía que uno adquiere..." (D6: 184-186)</p>
	<p><b>Tener libertad para pensar</b></p>	<p>27) "En el cabildo nos dicen, "nosotros queremos que vayan y miren cómo piensan allá", o sea, es necesario ver hasta que punto este mundo puede lesionar nuestro pensamiento. Entonces, también nos toca mirar si en este mundo tenemos autonomía para pensar. Aquí no la hay." (E1: 58-61)</p>
	<p><b>Ejercer una aparente libertad para actuar</b></p>	<p>28) Respecto a los profesores afirma: "<u>...difícil decir si son autónomos o no. Mi razonable pesimismo me dice ni ellos ni nadie.</u> Las clases de ellos pueden llegar a ser iguales o menos autónomas que cualquier otra, ya hay algo que los envuelve, los determina, que los caracteriza y es que se interesaron por trabajar en una cosa que se llama "desarrollo de la autonomía"; eso hace que muy probablemente por simbiosis, <u>están condenados a que el barco en el que se montaron los haga mirar en cierta dirección en algún momento.</u>" (D1: 132-137)</p> <p>29) Con respecto a lo que el profesor, que cree que promueve en el estudiante autonomía, le dice al estudiante, comenta: "<u>Pues que a ver, que busque, que busque tratar de ser lo más autónomo posible dentro, dentro del marco que le queda de libertad.</u> Es lo único que le puedo decir y que, y que y <u>que digamos que no es muy recomendable salirse del marco que le establece el profesor porque si o sea si, digamos, el profesor le dice tema libre pero no se meta en tal y tal cosa y uno llega a hacer eso pues o sea pueden venir o sea digamos eee... mmm... una cosa que puede ser desvalorización del trabajo que uno hace, del esfuerzo que uno hizo para hacer ese trabajo.</u>" (E4: 374-379)</p>

ANEXO F

CREENCIAS SOBRE AUTONOMÍA

<p><b>UNA FORMA DE VIVIR</b></p>	<p><b>Una decisión de vida</b></p>	<p>30) <u>“...la autonomía más... más que ser un... una... un método, una metodología de aprendizaje, es... es una... es una decisión de vida. Es decir, es... es una forma de aceptar la vida académica e inclusive la vida cotidiana de una manera más organizada y de una manera que me permita apasionarme con ella.”</u> (P4: 89 -139-142)</p> <p>31) <u>“...Bueno, yo siento que cuando uno habla de autonomía en el salón de clases, cuando habla de autonomía en la vida, porque <u>este es un ejercicio de vida...</u>”</u> (P6: 290-292)</p>
<p><b>VOLUNTAD</b></p>	<p><b>Hacer lo que se quiere</b></p>	<p>32) <u>“Sí, los profesores son autónomos...Yo creo que sí. Yo creo que sí... (Pausa). Sí, yo creo que precisamente la universidad se presta para eso, para que uno haga lo que quiere.”</u> (D2: 75-76)</p> <p>33) A la pregunta de si considera que hay una relación estrecha entre gusto y desarrollo de la autonomía, contesta: <u>“Uff, indudablemente. Yo creo que uno no puede ser “autónomo en lo que no le gusta”.”</u> (P1: 190-191)</p>



**ANEXO G**  
**EXPERIENCIAS PREVIAS DE APRENDIZAJE QUE PROMUEVEN AUTONOMÍA**

TIPO DE EXPERIENCIA	DESCRIPCIÓN	DATO
<b>EXPERIENCIAS RELACIONADAS CON EL INDIVIDUO</b>	<b>A mayor desarrollo biológico y/o mayores recursos económicos del estudiante, mayor autonomía</b>	<p>34) Refiriéndose al grado de autonomía de los estudiantes <u>“Sí, también pero es un nivel mucho más bajo porque no son adultos, son estudiantes muy jóvenes y de recursos más o menos bajos, entonces la mentalidad es diferente.”</u> (D7: 31-32)</p> <p>35) <u>“Entonces pues yo creo que eso depende del nivel también de madurez de las personas. (...) hay... compañeros que son muy, muy jóvenes muy niños y por ejemplo quince años o algo así, entonces a ellos les cuesta un poquito más ese aprendizaje autónomo y quieren a ser más de colegio, mientras que hay otros que ya son mayores, hay personas que ya son hasta profesionales y son muy autónomos.”</u> (E3: 57-61)</p>
	<b>La madurez mental y no la edad es la que influye en el aprendizaje autónomo</b>	<p>36) <u>“No, no importa la edad porque es una madurez mental. La edad no, no tiene que ver tanto con el proceso de aprendizaje que tú lleves. Hay muchas personas maduras, grandes, viejas que no son autónomas porque el método que les han, con el que les han enseñado ha sido muy rígido y solo ven una parte del conocimiento. Uno ve niños de jardín que por su propia cuenta e... sufren procesos didácticos de autoaprendizaje.”</u> (E3: 84-90)</p>
	<b>El carácter y la personalidad del individuo promueven la autonomía</b>	<p>37) Refiriéndose a los aspectos de los que depende la autonomía, afirma: <u>“pero depende mucho de lo que uno es, igual es, o sea, igual la personalidad y el carácter de uno. Uno es en esencia una cosa y el ambiente influye en uno, es tal como que la autonomía fuere parte o un aspecto más de de... uno mismo.”</u> (D6: 511-513)</p>
	<b>Poseer capacidad de auto autocrítica permite mayor autonomía</b>	<p>38) <u>“La capacidad de autocrítica, auto-observación y demás y si, eso sí, si, si yo quiero ser autónoma y no soy capaz de mirarme, no puedo ver “pa’ ‘ónde” voy (risas) ni con qué voy, ni cómo, nada. O sea, si no puedo mirarme a mi misma no, no hay, no hay tutía.”</u> (D6: 390-392)</p>

**ANEXO G**  
**EXPERIENCIAS PREVIAS DE APRENDIZAJE QUE PROMUEVEN AUTONOMÍA**

	<b>Tener capacidad de análisis permite mayor autonomía</b>	39) <u>La capacidad de análisis necesariamente, necesariamente porque una persona que no tenga capacidad de análisis no, no, o sea, cómo toma una decisión, o sea, si no sabe sobre qué la tiene que tomar.</u> “ (D6: 387-389)
	<b>La motivación intrínseca hace que se comporte de manera autónoma</b>	<p>40) Refiriéndose a la experiencia que lo llevó a ser autónomo, recuerda” <u>...se dio cuando tenía una motivación, que creo que era lo más importante. Quería aprender algo nuevo, que no me estaban dando en el colegio, como... recuerdo una vez existió una enciclopedia que se llama el mundo de los niños, pues allá enseñan a hacer muchísimas cosas, yo quería aprender a hacer un muñequito en origami o... quería aprender a pintar un vidrio con vitral, pues bueno... puede que ese no sea el ejemplo exacto pero cosas como esas tenían una motivación, yo quería aprender a hacer eso, me llevaron a buscar la información por mi cuenta, a buscar los recursos que quería.</u>” (D10: 5-11)</p> <p>41) “...obviamente el estudiante de la Nacional es mucho más autónomo que el estudiante de otra universidad, <u>porque allá estudiar inglés es una imposición,</u> en la Nacional no le he visto así, en la <u>Nacional parece que es una convicción personal por desarrollo de personalidad</u> y además porque estamos en una era donde el estudiante de ahora, <u>la generación de ahora es mucho más conciente que aprender un idioma es un beneficio.</u> Para el estudiante de la otra universidad es una imposición. “ ( P6: 97-102)</p> <p>42) “Entonces eso a mi me, me impresionó mucho cómo manejó mi colega este, o sea, <u>esta manera un poco como de motivar a las estudiantes a leer una obra clásica</u> acudiendo a las experiencias de ellas. (...) Y <u>eso me parece que es muy importante en un aprendizaje autónomo</u> también, o sea, acudir como, como a lo que tiene el estudiante y el profesor también. Sí, que no traerles como un, un decálogo de que esto es la autonomía, sino acudir a esas experiencias.” (D4: 92-97)</p>
	<b>Se es autónomo gracias a que existe una motivación provocada por un agente externo (carácter</b>	<p>43) “...y como... motivar, como... incentivar, (...) bueno en nuestro caso, a los estudiantes, <u>¿sí?, para que logren esa autonomía.</u>” (P9: 317- 318)</p> <p>44) “...<u>son los profesores que lo marcan a uno</u> y es eso que le brindan a uno, es eso <u>“ojalá que no se quedé con esto, que busquen más y no se queden con lo que</u></p>

**ANEXO G**  
**EXPERIENCIAS PREVIAS DE APRENDIZAJE QUE PROMUEVEN AUTONOMÍA**

	<b>extrínseco)</b>	<u>encuentren en su carrera,</u> sino que tienen que buscar un conocimiento amplio.” (E5: 58-60)
<b>EXPERIENCIAS RELACIONADAS CON EL ÁMBITO SOCIO-CULTURAL</b>		
<b>EXPERIENCIAS EN EL ÁMBITO FAMILIAR</b>	<b>Experiencias de aprendizaje en el ámbito familiar como hacer las tareas solo y tomar decisiones, promueven la autonomía</b>	45) “...yo aprendí a ser en muchas cosas <u>autónoma,</u> porque en mi casa ninguno de mis <u>papás nos ayudaba a hacer tareas.</u> (...) la primera lección era cómo, cómo buscar ahí y de ahí en adelante busque lo que necesité. Nunca se sentaron a hacer las tareas con nosotros, ni a preguntarnos si hizo las tareas. Ese además era un apoyo del... o sea, era como concordante con lo que el colegio solicitaba. (D6: 3-8)  46) “cuando uno ve que los profesores son autónomos, <u>que sus padres son autónomos y le permiten tomar a uno tomar sus propias decisiones,</u> entonces eso fomenta la <u>autonomía en los niños o en las personas.</u> ” (E3: 99-101)
	<b>Independizarse de la casa paterna y/o romper con el núcleo familiar permite mayor autonomía</b>	47) “...la salida de mi casa, si la salida de, de... la separación de mis padres, e... yo tome la decisión de salir de mi casa y fue una ruptura fuerte <u>porque yo era siempre muy independiente,</u> muy yo quería a... llevar una vida más, como más autónoma y dije: “ <u>me voy de la casa, me salgo de la casa</u> ”. Y, bueno, fue una ruptura fuerte. Es y... a partir de ahí empecé fue como mi formación autónoma.” (P2: 11-15)
	<b>La posibilidad de viajar en la infancia promueve autonomía</b>	48) Refiriéndose a la pregunta de que si se es autónomo desde la infancia, afirma: Uh...generally speaking, <u>people that have had the opportunity to travel more, at younger age, are more curious about found places and, and are more autonomous trying to reach those different places.</u> ” (P7: 153-155)
	<b>El tener un modelo de autonomía en la infancia promueve autonomía</b>	49) Refiriéndose a la pregunta de que si se es autónomo desde la infancia, afirma: “Definitely. Uh... <u>Eh... can also be part of your friends or the people you admire of... uh if they’re very independent and you want to model so far after them and... then you like to be more autonomous.</u> ” (P7: 151-153)

**ANEXO G**  
**EXPERIENCIAS PREVIAS DE APRENDIZAJE QUE PROMUEVEN AUTONOMÍA**

<b>EXPERIENCIAS EN EL ÁMBITO SOCIAL</b>	<b>La sociedad crea la necesidad de ser autónomo</b>	50) <u>“...los hijos de los que están aquí serán más autónomos y eso lo deben a que estos muchachos, no sólo por ALEX sino porque la sociedad de alguna manera muy, a veces, dolorosa y a veces grata, va a exigir en ellos cosas que no se le exigieron a nuestros padres ni a nosotros mismos.”</u> (D1: 295-298)
	<b>Sólo una situación drástica en la vida de un individuo que no es autónomo, puede hacer que se vuelva autónomo</b>	51) “Uno puede cambiar, o sea, hay una cosa, o sea, después de que uno ha hecho muchas cosas en la vida y pretender que, que convertirse milagrosamente autónomo, en autónomo, después de que nunca después de 40 años lo ha sido e... no, que cambie, sí, porque uno cambia, o sea, la <u>gente necesariamente tiene que cambiar, si no cambia se debería morir.</u> (Risas). Que la vida lo tiene que cambiar a uno, las experiencias, todo lo tiene que cambiar a uno. Pero <u>que milagrosamente uno termine volviéndose autónomo, tendría que ser una cosa tan drástica en la vida de uno que necesariamente lo, lo vuelva así.</u> (...) o sea, <u>querer cambiar de no ser autónomo a ser autónomo cuando las circunstancias, las necesidades, los objetivos no me están exigiendo eso, no creo que tenga sentido.</u> ” (D6: 604-619)
	<b>El sentir que se tienen responsabilidades sociales hace que se ejerza la autonomía</b>	52) <u>“...a veces por razones sociales (...) de pronto he tenido que certificar a alguien, cierto, “que vea lo que pasa, es que yo vivo en una zona en el que el orden público es tal y tal cosa, mejor dicho, mi familia está llevada, y necesito graduarme ligero para empezar a trabajar, porque en la alcaldía me van a dar un puestico de tal y tal cosa”. “Tenga hombre, aprenda el inglés después”. Pero yo tengo que ser responsable socialmente porque hago parte de un país que tiene muchos problemas (...) Ahí digamos que soy autónomo por razones sociales...”</u> (P1: 114-120)
	<b>Los movimientos sociales de liberación promueven autonomía</b>	53) Refiriéndose a una experiencia que fomento en ella el deseo de ser autónoma, afirma: <u>“Además el hecho de que yo viví los sesentas, la época de los hippies, sí, yo viví toda esa época. Sí, entonces mmm... fue... la rebeldía...la rebeldía lo que me llevó finalmente a decir: “bueno, yo voy hacer esto” y muy definido...”</u> (P2: 271-274)

**ANEXO G**  
**EXPERIENCIAS PREVIAS DE APRENDIZAJE QUE PROMUEVEN AUTONOMÍA**

	<p><b>Si el sitio donde se trabaja y se vive tiene poca población, facilita el ejercicio de la autonomía</b></p>	<p>54) Refiriéndose a un comentario de un profesor del Programa ALEX, Sede San Andrés, donde él cree que los estudiantes son autónomos, dice: <u>“Y él nos contaba que allá son muy autónomos en la medida que es... un medio muy pequeño, sí, en donde todos se conocen eee... entonces la gente pues muchas veces hace las cosas por su cuenta. “</u> (D4: 569-571)</p>
	<p><b>Un contexto “verdaderamente” democrático permite el intercambio de opiniones como manifestación de la autonomía</b></p>	<p>55) <u>“Yo creo que nosotros acá en Colombia, es decir, el núcleo familiar es muy... muy autócrata, ¿no? No es nada democrático. Entonces es que uno dice que la democracia aquí en Colombia, hum, ¿cuál democracia? cuando en el núcleo familiar el papá es el que manda y la mamá es la que manda y a mí me obedecen y punto. En Estados Unidos, pues por lo menos las familias con las que yo viví eran todo lo contrario. Ahí sí contaba la opinión del niño, al niño le preguntaban. En ese sentido, tenían... voz y voto, ¿ves?”</u> (D2: 260-265)</p>
	<p><b>El mayor conocimiento de los ámbitos académicos y sociales permite el ejercicio de la autonomía</b></p>	<p>56) A la pregunta de qué actividades realiza con autonomía, responde: <u>“Hablemos más bien de antes porque creo que me estoy adaptando y acá todavía no soy capaz de hacer lo que me gusta hacer, ni siquiera, no conozco los límites de este mundo en el que estoy viviendo ahora...”</u> (P1: 70-72)</p>
	<p><b>El ejercicio de la autonomía también depende de quienes rodean al individuo</b></p>	<p>57) <u>“...de pronto uno trata de ser muy autónomo en sus cosas pero, pero debe ser consiente también que pien... que depende también de otras personas para que esa autonomía pueda funcionar, hay que organizar muchas cosas para que, para que no se frustren los planes mje, je, que uno tiene como autónomo.”</u> (P3: 245-248)</p>
<p><b>EXPERIENCIAS RELACIONADAS CON EL ÁMBITO EDUCATIVO</b></p>		
<p><b>EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE EN EL COLEGIO Y/O EN LA</b></p>	<p><b>Dinámicas de trabajo como la investigación que se lleva a cabo en</b></p>	<p>58) <u>“...de golpe a veces en, en los procesitos de investigación que hacíamos en el colegio en química, en biología, en esas cosas que era, ese, esa de observe, mire haga tal cosa y, o sea, ese proceso micro investigativo, o sea, eso es muy... o sea, siempre causa</u></p>

**ANEXO G**  
**EXPERIENCIAS PREVIAS DE APRENDIZAJE QUE PROMUEVEN AUTONOMÍA**

<b>UNIVERSIDAD</b>	<b>clases de química fomentan el ejercicio de la autonomía</b>	<u>reflexión</u> y en, y en cierta manera lo lleva a uno a un proceso que puede aplicar en otras áreas de, de la vida y de todas maneras, de alguna manera, <u>eso se asocia también a, a la autonomía.</u> (D6: 46-51)
	<b>El trabajo independiente en el colegio fomenta autonomía</b>	59) "Pues en el colegio, yo, yo pienso que <u>en el colegio sí uno aprende a ser bastante autónomo, y de hecho, yo en el colegio no compartía con mucha gente,</u> entonces era yo sola y la verdad es que nunca me ha gustado hacer muchos trabajos en grupo y esas cosas, todo era <u>de mi parte</u> " (E5:2-5)
	<b>La implementación de programas como ALEX promueve autonomía</b>	60) "Yo creo que Alex sí sirve para que uno se haga consciente de que es muy importante <u>tomar responsabilidad del aprendizaje, entonces lo lleva a uno a consultar más fuentes independientemente y a estudiar de una forma más e... más autónoma en el sentido en que uno decide qué va a estudiar y cómo lo va a estudiar.</u> " (E3: 29-32)
	<b>La dinámica de trabajo referida a la búsqueda de fuentes por cuenta propia promueve autonomía</b>	61) Refiriéndose al resumen que tenía que hacer para el parcial, comenta: "lo tengo que hacer porque lo necesito para, para poder pasar (...) de pronto si <u>eso, que mas, acá en la universidad, bastantes materias porque hay muchos docentes que lo que hacen es ir a la clase (...) ideas, ideas, ideas principales y ya todo depende de uno (...) las ideas generales que ellos dan en clase (...) que ya depende de mi ir a la biblioteca coger un libro leer, profundizar, le va creando a uno como conciencia de eso.</u> " (E6: 7-12)
<b>AMBIENTES Y/O EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE QUE NO FAVORECEN LA AUTONOMÍA PERO QUE PUEDEN PROMOVERLA</b>	<b>Destrezas impuestas en estructuras heterónomas a nivel escolar promueven autonomía</b>	62) " <u>destrezas que te imponen en estructuras heterónomas... (...) después... cuando quieres hacer algo resulta que <u>tienes esquemas mentales y hábitos que un proceso de autonomía sería más complicado si no tienes éstos.</u></u> " (D3:22-24)
	<b>Aprendizajes heterónomos pueden permitir llevar a cabo</b>	63) "...cuando entramos, por ejemplo hay gente, <u>que ya ha hecho cursos, si me entiende y entonces es pues sencillo o sea pues comienzan a hablar... (...) ahí si puede ser autónomo, ya cuando a uno le han enseñado algo.</u> " (E1: 249-255)

**ANEXO G**  
**EXPERIENCIAS PREVIAS DE APRENDIZAJE QUE PROMUEVEN AUTONOMÍA**

	<b>aprendizajes autónomos</b>	
	<b>La educación religiosa no favorece pero puede promover autonomía</b>	64) Refiriéndose a una experiencia que le ayudó a desarrollar autonomía, afirma: “... <u>el colegio de jesuitas que frecuenté durante años, pudo ser una experiencia sostenida en el tiempo, en ese momento relativamente traumática, pero muy disciplinante.</u> ” (D1:15-17)
	<b>La exigencia y disciplina del colegio es una manera de hacer a los estudiantes autónomos</b>	65) “Entonces uno pues tenía anotado qué era lo que tenía que hacer, llegaba a la casa y se sentaba y lo hacía y si no lo hacía pues al otro día tenía que <u>afrontar la responsabilidad del regaño</u> o lo que le tocara de castigo en el colegio por no hacer las cosas. <u>Entonces esa es una manera de hacerlo a uno autónomo y responsable en lo que uno tiene que hacer...</u> (D6: 12-16)
	<b>Ambientes de aprendizaje que obligan a aprender de manera autónoma promueven autonomía</b>	66) “...es una situación crítica que hace que la gente tenga que asumir una posición y es: “si, si yo vine aquí a que el profesor me enseñara, que es mi primer pensamiento, porque así nos enseñamos, entonces el profesor me enseña y <u>resulta que el profesor no viene y no me enseña, entonces ¿qué hago?, me quedo aquí esperando a ver si me enseña..., no, pues venga yo aprendo porque qué hago</u> ”.” (D6: 643-647)
	<b>La presión de tener que “pasar” la asignatura promueve autonomía</b>	67) “...tengo que ser conciente pues como realista que <u>la presión de tener que pasar (...)</u> que uno hace <u>lo lleva a uno a hacer cosas por si solo.</u> ” (E 6: 37-39)
<b>EXPERIENCIAS RELACIONADAS CON EL SISTEMA EDUCATIVO</b>	<b>El carácter público de la Universidad Nacional permite mayor ejercicio de la autonomía en comparación con la</b>	68) Refiriéndose a la autonomía de los profesores en la Universidad Nacional, afirma: “...por lo menos <u>en esta universidad</u> , que en un sentido muy corriente de autonomía, que es el de que uno mismo se dicte sus propias leyes, <u>yo creo que los profesores somos enteramente autónomos para desarrollar esas actividades.</u> O sea, nosotros nos damos nuestras propias leyes, en ese sentido, <u>tenemos mucha libertad para organizar</u>

**ANEXO G**  
**EXPERIENCIAS PREVIAS DE APRENDIZAJE QUE PROMUEVEN AUTONOMÍA**

	<b>universidad privada</b>	<u>cada una de esas actividades en la forma en que nosotros consideremos más apropiada.</u> ” (D3: 99-103)
	<b>Asumir la educación con una actitud abierta al conocimiento promueve el desarrollo de la autonomía</b>	69) Refiriéndose a la manera como puede desarrollar más autonomía, afirma: “Pues a veces, yo creo que la, <u>el tipo de educación que uno reciba</u> , porque <u>no es lo mismo estar en una parte donde se restrinja el conocimiento que en una donde se te de un universo de conocimiento.</u> ” (E3: 93-95)
<b>EXPERIENCIAS RELACIONADAS CON EL ÁMBITO ACADÉMICO</b>		
<b>EL CAMPO DISCIPLINAR</b>	<b>Disciplinas como la filosofía promueven la autonomía</b>	69) A la pregunta de por qué se consideraba un estudiante autónomo, responde: “En buena medida <u>por la naturaleza de la disciplina de la que yo vengo que es la filosofía, donde se trabajan preguntas en torno a las cuales siempre será posible controvertir.</u> ” (D3: 41-42)
	<b>Las ciencias humanas forman en autonomía y permiten mayores grados de autonomía que las ciencias exactas</b>	70) Refiriéndose a las áreas en las que era autónomo, comenta: “ <u>Actuación, por ser artes, artes escénicas, siento que se da mucho la autonomía porque hay una gran diferencia entre las ciencias exactas y las ciencias humanas...</u> Entonces las ciencias humanas son demasiado subjetivas, entonces uno cada vez está buscando nuevas teorías, nuevos enfoques por algún aspecto; en cambio, por otra parte, <u>las ciencias exactas pues son exactas y ya. No hay nada que hacer. Es o no es.</u> ” (D10: 25-29)
	<b>Las ciencias humanas forman en autonomía mucho más que las ciencias exactas como la ingeniería</b>	71) Respondiendo a la pregunta de si en ciencias humanas se puede ser autónomo y en ingeniería no, afirma: “En ingenierías si...pero después de cierto punto. <u>Lo que sucede es que en humanidades a uno siempre le están ayudando a pensar, a crear conocimientos, la ingeniería, para uno empezar a crear conocimientos, tiene que primero haber un proceso completamente.</u> Entonces, es muy difícil y más por la forma de pensar de los ingenieros.” (D10: 226-229)
	<b>Es más fácil promover autonomía en</b>	72) Refiriéndose a la posibilidad de que determinadas disciplinas promuevan la autonomía, afirma: “...I was always attracted to <u>literature</u> . (...) in those classes... e... we knew



**ANEXO G**  
**EXPERIENCIAS PREVIAS DE APRENDIZAJE QUE PROMUEVEN AUTONOMÍA**

	<b>estudiantes de literatura que en estudiantes de matemáticas</b>	reading a book or interpreting a text. A literature text is not always to write the wrong answer...(…) And the teachers want you to internalize or take the text and develop your own opi..., opinions, and speak intelligently about your feelings instead of this only one right or one wrong answer. So..., <u>in that field, specifically, it's more probably that the teacher encourages autonomy in students (...) you can pick up a literature text or a maybe Spanish text or history text and learn on your own, whereas in mathematics, learning a formula or ah... specific details is easier with the professor.</u> " (P7: 27-41)
	<b>La forma de trabajo en algunas disciplinas demanda un trabajo independiente</b>	73) "En matemáticas para poder aprender según se necesita tanto de las clases que le da a uno el docente como en la que tú tienes que... que <u>hacer por tu parte y entonces más ejercicios y más ejercicios.</u> " (E5: 8-10)
	<b>Hay carreras que incentivan más que otras el trabajo por cuenta propia</b>	74) "...a mi concepto yo creo que <u>es la carrera que los incentiva a ser bastante, autónomos por aprender lo que más puedan ellos mismos por su cuenta</u> así el resto no este enterado entonces hay un plan que, que mm los haga ser autónomos, porque si no son autónomos, pues ellos son los que se van a quedar atrás en conocimiento." (E2: 81-84)
	<b>El contacto con las artes escénicas, la música, la pintura y el cine promueve autonomía</b>	75) "...un amigo que nos invitaba mucho a conciertos en Barranquilla, hace mucho tiempo; él sabía mucho sobre música, había otro pianista que nos hacía audiciones, entonces conocí el barroco y por ahí empecé la música barroca, íbamos a exposiciones de pintura...teníamos un grupo de amigos, <u>íbamos a exposiciones de pintura, a conciertos, a películas y todo eso me despertó como una ansiedad de mirar el arte, de mirar hacia el arte: y empezar a leer, a escuchar música, a ver todo, a ver cuadros, a hacer de todo. Fue digamos como lo que me disparó mi experiencia de aprendizaje autónomo.</u> " (D: 5-11)
	<b>El contacto con la literatura fomenta la autonomía</b>	76) "La lectura de cuentos y poesías... entonces leí todos los cuentos de Borges, absolutamente todos, leí poesía y sobretodo de Pessoa...la poesía de Pessoa, los diarios de Pessoa, <u>básicamente la literatura fue la que me despertó, la lectura de la literatura y la apreciación de la literatura fue la que me despertó la idea de estudiar por</u>

**ANEXO G**  
**EXPERIENCIAS PREVIAS DE APRENDIZAJE QUE PROMUEVEN AUTONOMÍA**

		<p><u>mi cuenta.</u> “ (D5: 1-4)</p> <p>77) Respondiendo a la pregunta relacionada con la causa que la motivó a ser autónoma, afirma: “...yo en la universidad, aquí mmm... durante mi carrera <u>yo leí muchísimo, muchísimo.</u> Yo leí a Simone de Bouvar, sí, “El Segundo Sexo” y eso me marcó muchísimo porque ella habla de la independencia, de la autonomía, de la... liberación de la mujer, ella habla de... la condición de la mujer como madre, de la mujer intelectual, sí, y <u>eso lo leí yo mucho, mucho hace muchos años y eso como que me marcó y ahí seguí leyendo, seguí leyendo pues, sobre la mujer, sobre el papel de la mujer en la sociedad eee...sobre la familia y eso, eso me fue formando. (...)</u> eso fue creando en mi ese, ese deseo de, de sí de hacer cosas diferentes, no. (P9:261-271)</p>
<b>El currículo</b>	<b>Demandas mínimas de contenidos y de habilidades no limitan el ejercicio de la autonomía de los profesores</b>	<p>78) “No quiero que se me tome que como que quiero que debe existir como un patrón uniforme de dictar las clases, pero tampoco se puede llegar al otro extremo, o no considero ese extremo deseable, pues después de todo <u>los programas curriculares exigen un esfuerzo conjunto no sólo en la coordinación de una serie de contenidos, sino también en el cultivo de ciertas habilidades y no puede ser que algunos profesores estén preocupados por el cultivo de ciertas habilidades mientras que otros no lo estén, entonces no se...</u>” (D3: 113-118)</p>
	<b>Programas curriculares de lengua extranjera flexibles y que plantean objetivos específicos precisos, promueven autonomía</b>	<p>79) Comparando el programa Alex con el programa de otra institución, afirma: “Acá es diferente, acá <u>tenemos los descriptores. Eso es como nuestro programa curricular, a partir de él uno planea...</u>” (D9: 26-27)</p>
	<b>La variedad de recursos para el aprendizaje de una lengua promueve</b>	<p>80) Refiriéndose a las actividades que realizaba un profesor y que fomentó en ella la autonomía, afirma: “Por ejemplo cuando nos mostraba, esculturas... nos mostraba pinturas, nos mostraba música, hacía audiciones de música (...) Escuchábamos un</p>

**ANEXO G**  
**EXPERIENCIAS PREVIAS DE APRENDIZAJE QUE PROMUEVEN AUTONOMÍA**

	<p><b>autonomía</b></p>	<p>pedacito y él contaba algo y explicaba...después escuchábamos otro pedacito y así sucesivamente. Pero o sea, <u>la cantidad de información, de cosas que nos mostraba era bastante, era mucho. Uno esperaba que nos dieran tal cosa pero el nos daba como el triple de lo que nosotros esperaríamos. (...) Es que lo que creó en mi fue una necesidad, una necesidad de aprender.</u> Yo veía que en ese momento pues yo no podía llenar esa necesidad de aprender de ninguna otra manera...” (D5: 30-43)</p> <p>81) “Alex le permite al estudiante e... controlar sus horarios de, de estudio, le permite e... el acceso a una gran fuente de recursos, el centro de recursos nos permite tener acceso a muchísimos portales en Internet, a muchísimas fuentes bibliográficas, entonces yo creo que es ahí cuando de verdad uno puede explotar su potencial autónomo para aprender...” (E3: 8-12)</p>
	<p><b>El trabajo en pequeños grupos y con asesoría facilita el trabajo autónomo</b></p>	<p>82) “...todo lo que ella <u>nos dijo entonces ya se nos quedo</u> y fue muy bueno porque si <u>o sea son poquitos y es realmente como que el docente se da cuenta realmente cuales son los problemas que tiene el alumno</u> uno dice bueno uno está fallando en esto y en esto sí.” (E5: 228-231)</p>
<p><b>El profesor</b></p>	<p><b>Motivar a trabajar independientemente promueve autonomía</b></p>	<p>83) Refiriéndose a los profesores que lo motivaron a un trabajo autónomo, afirma: “<u>Si como que lo motivaban a uno ya ha hacer cosas sólo.</u> Yo recuerdo una actividad muy linda que era coger una fotografía o un cuadro y, pues era para el efecto aquel de las estructuras, ¿cierto? Tenía uno como una guía pero uno podía inventar cosas. Por lo menos podía escoger el cuadro que te gustara y poder como dentro de esas estructuras crear uno oraciones y como un cuento en relación con el cuadro.” (D2: 18-22)</p> <p>84) “...cuando se inició <u>el programa vimos que el era un hombre que nos iba dejando sueltos</u>, o sea, nos dice...: “vea muchachos nosotros estamos aquí reunidos para aprender a escribir, primero para empezar hay que leer, lo primero que van a leer es tal cosa” en fin, la leíamos luego la rescribíamos a nuestra manera, socializábamos en la manera en que todos habíamos escrito...” (P1: 13-17)</p> <p>85) “...pero de esta profesora sí puedo decir que... sí incita mucho el aprendizaje autónomo, porque e... ella no controla tanto la presencia física de una persona en la</p>

**ANEXO G**  
**EXPERIENCIAS PREVIAS DE APRENDIZAJE QUE PROMUEVEN AUTONOMÍA**

		<p><u>clase sino los avances que la persona pueda tener.</u> Ella se fija más como en las cosas que el estudiante puede hacer por sí mismo y construir el conocimiento por sí mismo, pero también hace énfasis en que ese conocimiento es compartido en la comunidad.” (E3: 18-22)</p>
	<p><b>La relación cercana entre profesor y estudiante promueve el aprendizaje autónomo</b></p>	<p>86) Refiriéndose a cómo debe ser la relación maestro-alumno para que se promueva autonomía, afirma: “...<u>ese componente personal, desgraciadamente no se puede dar en la educación, en la forma como, por hablar de un maestro prototípico, se daba en épocas en que Sócrates, en el momento de hablar con sus interlocutores, tenía un conocimiento muy vivo, muy directo de la persona con quien hablaba y las preguntas que hacía se las hacía a esa persona,</u> porque era esa persona, (...) entonces el diálogo ahí era “ad hominem”, <u>era una conversación que no era con cualquiera sino era con esa persona en particular.</u>” (D3: 70-76)</p> <p>87) Cuando se le preguntó por una experiencia en la que no pudo ser autónomo, contestó: “Tal vez cuando desarrollé mi tesis, <u>porque no di con un profesor que estableciera una relación afectiva conmigo, entonces eso me dolió, porque afectivamente me cortó y eso me perjudicó mucho.</u>” (P6: 146-148)</p> <p>88) Refiriéndose a la relación con la profesora afirma: “<u>Una relación muy cordial, muy cercana, donde ella se interesaba por, por nuestros horarios, porque asistiéramos, nos controlaba, no nos controlaba, ella regulaba nuestro aprendizaje en Alex y nos orientaba pero nunca fue algo... e... impuesto y era de mutuo acuerdo todas las actividades (...)</u> muy... de mutuo acuerdo.” (E3: 24-28)</p>
	<p><b>La realización de micro-proyectos y de proyectos de aprendizaje, promueven autonomía</b></p>	<p>89) “...<u>de golpe a veces en, en los procesitos de investigación que hacíamos en el colegio en química, en biología, en esas cosas que era, ese, esa de observe, mire haga tal cosa y, o sea, ese proceso micro investigativo, o sea, (...)</u> siempre causa reflexión...” (D6: 46-49)</p> <p>90) Refiriéndose a una estrategia metodológica que utilizaba la profesora de química en el colegio y que fomentó en ella la autonomía, comenta: “...<u>yo pienso que con esos trabajos didácticos uno aprende más porque los hace con agrado, es más la</u></p>

**ANEXO G**  
**EXPERIENCIAS PREVIAS DE APRENDIZAJE QUE PROMUEVEN AUTONOMÍA**

		<u>creatividad</u> , no solo sentarse a leer un libro sino tratar de explicar, digamos, una sustentación final con ella fue, fue un trabajo didáctico..." (E6: 43-45)
	<b>Actividades que desarrolle el profesor que fomenten la construcción del conocimiento a partir de la indagación, promueven autonomía</b>	91) Refiriéndose a la experiencia que tuvo con sus profesores en la que ellos le planteaban preguntas abiertas para que por su cuenta los estudiantes profundizaran, comenta: " <u>...ahí existía una muy buena semilla para un trabajo autónomo porque si uno quería dar un paso más en el asunto, tenía que uno irse por su cuenta y seguir investigando, el profesor no iba a ir más allá de donde había dejado.</u> " (D3:49-51)
	<b>El uso de fichas didácticas</b>	92) " <u>...cada semana teníamos que desarrollar los temas de cada materia en fichas didácticas. Así, de lunes a miércoles hacíamos las fichas.</u> Para ello, consultábamos los libros de texto que había en el salón." (D4: 593-596)
	<b>El tratamiento del error como instrumento de aprendizaje y reflexión</b>	93) "En matemáticas, en el colegio, a nosotros nunca nos, nos dejaban borrar. (...) no eran ejercicios mecánicos nunca; sí, a uno <u>le planteaban un ejercicio y uno lo desarrollaba...</u> (...) y si estaba mal, nunca nos dejaban borrar, era tache y debajo corríjalo y eso, o sea, <u>simplemente la reflexión...</u> " (D6: 36-40)
	<b>Promover la práctica y no solo la teoría</b>	94) Hablando de sus profesores de literatura, comenta: "Ellos <u>no se metían tanto con la teoría literaria</u> , ni con todas esas cosas. <u>A ellos les interesaba que uno tuviera una experiencia estética</u> , y que pudiera realmente apreciar la literatura." (D5: 18-19)
	<b>Planear el trabajo con los estudiantes</b>	95) Refiriéndose al trabajo que realiza con sus estudiantes de Alex, comenta: " <u>...acá es un trabajo más en equipo, más de planear juntos, de buscar materiales juntos, de mirar qué nos funcionó y qué no.</u> Me ha pasado que les llevo ejercicios que yo creo que pueden hacerlos y resulta que los estoy sobre valorando y están al final traumatizados y se

**ANEXO G**  
**EXPERIENCIAS PREVIAS DE APRENDIZAJE QUE PROMUEVEN AUTONOMÍA**

		sienten desgraciados; hay que retomar cosas y... pero es rico porque la relación es buena... entonces eso permite que podamos un poquito planear juntos.” (D9: 52-56)
	<b>Integrar metodologías de aprendizaje tradicionales (clase) con las que fomentan autonomía (trabajo en el Centro de Recursos)</b>	96) Refiriéndose al manejo de centros de recursos en otra institución, afirma: “...lo que planearon fue hacer grandes centros de recursos con mucha tecnología pero que no <u>enlazaron eso con las clases</u> , por ejemplo, que tenían allá, entonces las clases van por un lado y el trabajo en el centro de recursos va por otro, sí. <u>Creo que esa es una fortaleza de Alex, que desde el principio se planteó unir las cosas, es un camino más difícil pero creo que pues hemos ganado diez años en eso me parece a mí.</u> ” (D4: 378-382)
	<b>Utilizar el cine y la música como medios para que el estudiante desarrolle su lado sensitivo y disfrute del aprendizaje de una lengua</b>	97) Recordando a un profesor que le permitió ser autónomo, contesto: “... <u>me dio la posibilidad de abordar el idioma y el aprendizaje del idioma como una experiencia en la cual hay que disfrutar de lo que sensorialmente uno puede llegar a captar</u> , la parte sensorial de él es muy rico y él me enseñó a explotar más mi lado sensitivo, a acercarme a través de la música, a través del cine, a través de todo, pero ¿no? era fructífera, no verla como un obstáculo sino verla como una vía, como un canal para poder entender mejor.” (P6: 37-42)
	<b>Promover actividades donde el estudiante se sienta importante y al mismo nivel del profesor</b>	98) Refiriéndose a la experiencia que recuerda como la que lo ayudó a ser autónomo, comenta: “...veía una materia llamada taller de literatura y el nombre no me decía nada pero cuando ingresé <u>me encontré con un profesor, ¡qué...maravilla!, un hombre que por primera vez hizo que nos sentáramos en una mesa redonda</u> , mira el hecho de haber estado en una mesa redonda cuando tuve mi bachillerato yo estaba sentado en un escritorio de un curita, ya <u>por primera vez a mi me hizo sentir como que era importante...</u> (...) nos dijo: “vea, siéntense aquí todos igualitos...” (P1: 3-9)
	<b>Dejar al estudiante que sea él mismo</b>	99) Refiriéndose a su profesor de literatura, afirma: “...siempre <u>nos dejaba hacer lo que quisiéramos, ser cada uno</u> . Esa es la experiencia que más recuerdo de aprendizaje autónomo.” (P1: 28-29)

**ANEXO G**  
**EXPERIENCIAS PREVIAS DE APRENDIZAJE QUE PROMUEVEN AUTONOMÍA**

	<b>No limitar el trabajo académico al espacio y tiempo de la clase</b>	100) <u>“...en cierto momento de su curso estábamos sacando un proyecto, queríamos todos crear un libro, hacer un trabajo colectivo para publicar y bueno cuando ya llegaron las 7:00 de la noche y ya iban a cerrar el colegio, entonces él decía: “bueno, ¿están encarretados con el trabajo? (...) entonces los que quieran ir a trabajar a mi casa, vamos para mi casa que allá pueden seguir trabajando...”</u> ” (P1: 38-42)
	<b>Mantener un alto grado de exigencia acompañada de afecto</b>	101) Refiriéndose al profesor que promovió en él la autonomía, afirma: <u>“...un crítico muy, muy duro de lo académico, pues de la parte literaria. Si él veía que estaba mal lo que habías hecho, es crítico, te lo decía con lujo de detalles es decir lo malo, te decía mira con todo cariño te digo mira este papel no sirve para nada...”</u> (P1: 45-48)
	<b>Incentivar el gusto por lo que se aprende, en vez de obligar a aprender</b>	102) Refiriéndose al profesor que le incentivó un trabajo autónomo, afirma: <u>“...ese año fue excelente porque prácticamente XX nunca nos tuvo que obligar a leer ningún libro, prácticamente con las cosas, la manera en que nos incitaba a la belleza pues de la literatura y aclaro llevaba un paquete de libros y él llevaba y leía una cosa bien bonita, entonces decía: “bueno, de todo esto que leí cuál les gustó más...”</u> (P1:20-23)
	<b>La imposición de la metodología para aprender por cuenta propia</b>	103) <u>“...hay profesores que lo hacen y lo hacen a uno ser autónomo por que toca no porque a uno le nazca que yo quiero leer y aprender, no.”</u> (E6: 32-33)
	<b>Falta de explicación hace que el estudiante tenga que estudiar por su cuenta</b>	104) <u>“...si era muy poco lo que él explicaba entonces yo quedaba con mis grandes vacíos y eso se, se, se llevaba se... se demostraba cuando... yo perdía los... las evaluaciones entonces eso me movió ay como... a... a tomar el libro.”</u> (E2: 20-23)
	<b>Si el profesor es autónomo promueve autonomía</b>	105) <u>“es que autonomía es un asunto de doble vía, (...) yo creo que si tú tienes un profesor que no es autónomo de ahí no van a salir estudiantes autónomos, ¿listo?; que si tienes un profesor que tiene vocación de autonomía en una institución que no lo deja</u>

**ANEXO G**  
**EXPERIENCIAS PREVIAS DE APRENDIZAJE QUE PROMUEVEN AUTONOMÍA**

		hacer tampoco lograra estudiantes autónomos. ¿Sí?, es decir, el final del camino son ellos, son los estudiantes. <u>Si ellos van a ser autónomos, lo son como producto del que el profesor lo sea</u> , si el profesor no, es virtud de la institución de que también permita serlo...” (P1: 263-269)
	<b>A mayor experiencia, mayor autonomía</b>	106) “...yo he tenido muy buenos profesores y tal vez eee... los buenos profesores que yo he tenido son precisamente por su autonomía, porque, porque saben, digamos, en un <u>campo profesional saben no esto, ya no se lo debemos enseñar esto ya, esto ya es muy anticuado</u> . Tal vez como que el profesor está decidiendo por uno que es lo que uno va aprender pero, <u>pero se supone que ellos tienen más experiencia en el campo y que por lo tanto pueden tomar esa decisión por uno...</u> ” (E4: 320-325)
<b>EXPERIENCIAS RELACIONADAS CON EL ÁMBITO ACADÉMICO-ADMINISTRATIVO</b>	<b>Estar en un cargo administrativo le da al directivo mayor posibilidad de ejercer autonomía</b>	107) “... <u>el cargo de decano es un cargo con un poder considerable</u> , (...) El decano hace parte del consejo de sede, del consejo académico y en esos consejos se toman decisiones importantes, (...) <u>digamos que el decano está en mejor condición que muchos otros profesores de proponer cosas</u> . Pero claro está, la libertad no llega tan lejos, si, a que una vez propuestas el éxito de esas iniciativas se cumplan.” (D1: 175-180)
	<b>Los directivos no impiden el ejercicio de la autonomía del profesor en el salón de clase</b>	108) Refiriéndose a que la administración no influye en el salón de clase, afirma: “ <u>En el salón de clase ya es cada maestro, por sí mismo...</u> (...) <u>ahí se puede consensuar</u> . O sea, por ejemplo, yo he tenido autonomía en hacer las cosas y en el momento, por ejemplo, de, de decidir cómo voy a evaluar lo que yo he hecho en mi clase, o sea, ahí el, la discusión y bueno pongámonos de acuerdo, <u>eso no lo vetan...</u> ” (D6: 453-457)



**ANEXO H**  
**EXPERIENCIAS PREVIAS QUE NO PROMUEVEN AUTONOMÍA**

TIPO DE EXPERIENCIA	DESCRIPCIÓN	DATO
<b>EXPERIENCIAS RELACIONADAS CON EL ÁMBITO SOCIO-CULTURAL</b>		
<b>LA INFANCIA Y EL ÁMBITO FAMILIAR</b>	Experiencias del ámbito familiar y social que crean dependencia y no permiten que los niños tomen decisiones, no promueven autonomía	<p>109. <u>“Si uno quiere, y ahí ya es muy cuestión como de familia, de educación, de crianza, que, que sus hijos logren mucha independencia (...) de que ellos no pueden ser los que tomen las decisiones por sus hijos. Si eso no empieza desde muy pequeños y no va con la vida es... es difícil que uno después como que los haga autónomos, o sea, los pueden ser autónomos en unas cositas, digamos, no en la vida como tal...”</u> (D6: 619-625)</p> <p>110. <u>“...upbringing... social values..., social values are... to do activities with your parents, or uh... church or group activities, maybe you’re less likely to be autonomous.”</u> (P7: 155-157)</p> <p>111. <u>“si, se crea un ambiente de dependencia, entonces usted no esta satisfecho; yo se qué obviamente hay que cumplir unas reglas, es lógico, pero sí, o sea, si la familia crea ese ambiente como que todo le hacen en la casa a uno, como que no lo dejan coger algo por lo que se queman no se qué cosas así o si son de las cosas calientes entonces no le enseñan, o sea, no es que no le enseñen sino que crean su propio habitat.”</u> (E5: 248-252)</p>
	Falta de condiciones que propicien aprendizajes autónomos en la infancia	<p>112. Refiriéndose a los estudiantes que no son tan autónomos, afirma que ellos dirían: <u>“...como no tuve oportunidad de desarrollar mi autonomía porque había ciertas condiciones en mi infancia, no soy autónomo, sino que me gusta que me digan qué tengo que hacer y es que ya no puedo, ni siquiera, de otra manera.”</u> (D1: 281-282)</p>
<b>EL ÁMBITO SOCIAL</b>	Las acciones que realizan los jóvenes para ser	<p>113. <u>“...la sociedad influye muchísimo mucho, mucho y es en los jóvenes como que muchos somos autónomos. Para ser aceptado a nivel de un grupo, tú tienes que hacer</u></p>

**ANEXO H**  
**EXPERIENCIAS PREVIAS QUE NO PROMUEVEN AUTONOMÍA**

	<b>aceptados en un grupo social restringen el ejercicio de su autonomía</b>	<u>esto, tienes que hacer esto así a ti no te parezca. Sí, entonces ahí no está siendo para nada autónomo.</u> ” (E5: 257-260)
	<b>En el ámbito social colombiano no se promueve la autonomía</b>	114. <u>“...pienso que hay que partir del hecho de que en Colombia no es muy común la autonomía porque siempre está el prototipo, el patrón de estudiante y del profesor que siempre está diciendo que es lo que hay que hacer y desde niños es lo que nos están haciendo...llevándonos, llevándonos y uno realmente no busca más allá de lo que le dan.”</u> (D10: 1-4)
	<b>Es más difícil ser autónomo en Colombia que en otros países</b>	115. Refiriéndose a la posibilidad de ser autónomo en un país como Colombia, afirma: <u>“...it’s more difficult to be autonomous, whereas in other countries uh... eighteen is the starting age to leave the house and you’re paying bills and working and, and doing rent. That in older age... uh autonomy is... is a necessary skill. So, def...in those examples, definitely cultures make it different.</u> (P7: 147-150)”
	<b>No hay una relación entre cultura y autonomía</b>	116. Refutando la idea de que se cree que “porque somos subdesarrollados no somos autónomos”, afirma: <u>“...eso es como un círculo vicioso, entonces no es que el sistema educativo sea cultural, o sea, no, ni que entonces no podemos ser autónomos porque es cuestión de nuestra cultura. No, porque es como decir que pobres esos de la zona tórrida entonces no van a ser capaces de ser autónomos nunca, no, porque, o sea, aquí hay mucha gente autónoma...”</u> (D6: 542-546)
<b>EXPERIENCIAS RELACIONADAS CON EL ÁMBITO EDUCATIVO</b>		
<b>EXPERIENCIAS PREVIAS DE APRENDIZAJE</b>	<b>Experiencias previas de aprendizaje a nivel general y/o en la primaria y en la</b>	117. <u>“...se nos ha enseñado, o sea, se nos ha dado todo, se nos ha acostumbrado a que el profesor es la persona encargada y responsable de la educación de, de otros, o sea, nosotros siempre miramos al profesor como la persona que nos iba a enseñar y que el era el responsable de esa enseñanza...”</u> (P9: 109-112)

**ANEXO H**  
**EXPERIENCIAS PREVIAS QUE NO PROMUEVEN AUTONOMÍA**

	<b>secundaria no fomentan la autonomía</b>	<p>118. "...hay muchos estudiantes desinteresados pero por eso mismo porque les han castrado, pues... su... su necesidad de aprender... de una u otra forma." (P4: 118-119)</p> <p>119. <u>"...para los estudiantes es muy difícil ser autónomos...es algo que viene desde, desde la educación básica, desde la primaria y la secundaria."</u> (P9: 106-108)</p>
	<b>Los profesores de los colegios limitan el acceso al conocimiento</b>	<p>120. <u>"Cuando uno llega a la universidad el cambio pues es bastante brusco porque el conocimiento se abre más allá de las fronteras de, del que un profesor te, te delimita el conocimiento."</u>, (refiriéndose al profesor del colegio). (E3: 4-6)</p>
	<b>La dinámica de trabajo de la mayoría de asignaturas de la universidad</b>	<p>121. <u>"...pues yo les estuve preguntando sobre el cuento de la autonomía y todo esto y ellos me dijeron que pues que pensaban que no funcionaba; que la verdad eso de ser autónomo o sea que no, porque ya se habían acostumbrado a un ritmo aquí en la Universidad (...)</u> entonces que para ellos había sido muy duro a como que tratar de acostumbrarse a lo de la autonomía que no lo han hecho, para nada" (P3: 306-311)</p> <p>122. Refiriéndose a las razones por las cuales fue dura la implementación del primer semestre de Alex, afirma: <u>"...y más con lo que te comentaba de que aquí en Colombia eso nunca se ve. Y más en la universidad, donde ellos tenían seis materias, cinco donde a ellos les estaban dando todo y en una les decían, no ustedes por su cuenta tienen que hacer casi todo."</u> (D10: 121-123)</p>
	<b>Ambientes académicos muy evaluadores</b>	<p>123. <u>"...de mis estudiantes (...) que empiezan a pedir parcial yo considero que no son autónomos (...) Han sido criados, yo digo criados desde el primer semestre (...) en una un ambiente muy evaluador, ¿sí?, más de evaluación que de hacer. Entonces ellos son "profe, ¿y el parcial?". Yo "no...tranquilo. ¿Cómo va con el proceso? ¿Va bien? Entonces después hablamos de eso..."</u>" (P1: 121-124)</p>

**ANEXO H**  
**EXPERIENCIAS PREVIAS QUE NO PROMUEVEN AUTONOMÍA**

	<b>La presión de la nota y la asistencia obligatoria a clase</b>	124. Contestando a la pregunta de cuándo no se siente autónoma en la universidad, afirma: "...cuando me toca (...) hay veces en que la mayoría (...) <u>cuando a uno le dan la opción entra o entra o si no pierde (...) cuando uno entra a clase sin que, porque toca, toca o porque tiene que contestar lista o porque tiene que entregar un trabajo...</u> " (E 6: 82-85)
<b>EXPERIENCIAS RELACIONADAS CON EL SISTEMA EDUCATIVO</b>		
<b>LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA</b>	<b>Las instituciones castrenses, en comparación con las instituciones de educación pública, limitan el ejercicio de la autonomía</b>	125. "Digamos que esto (refiriéndose a la Universidad Nacional) no es una <u>institución castrense ni nada así, donde uno dice esto se hace y punto y nadie está en ningún momento dispuesto, ni tampoco está, digamos en la posición de controvertir eso o de preguntar:</u> y por qué, y usted qué razones nos da, convénzanos y entonces nosotros actuaremos en conformidad." (D3: 187-190)
	<b>El carácter confesional de algunas universidades coarta la autonomía de los directivos, cosa que no sucede en las universidades no confesionales</b>	126. Refiriéndose a una universidad de carácter confesional, afirma: "Confesionales. Así se dice en X. <u>Allá es tremendamente restringido el, la parte administrativa en el, en el sentido de la supuesta rectitud moral de los, de los que trabajan allá. (...) Eso coarta la autonomía de...</u> , o sea, dónde esta la autonomía de ir cuando a uno le dicen "voy a hacer esto", y no, "voy hacer lo otro", no." (D6: 434-443)
	<b>El carácter capitalista de algunas instituciones educativas</b>	127. Refiriéndose a qué tan autónomos considera a sus colegas, afirma: "...trabajé <u>en dos instituciones privadas</u> y hay unas partes en el Centro X y en la Universidad X, ahí y <u>no son autónomos y puede que algunos quieran serlo pero el sistema puede mostrarlo tan capitalista, tan negro, que no puede ser autónomo...</u> " (P1: 135-138)

**ANEXO H**  
**EXPERIENCIAS PREVIAS QUE NO PROMUEVEN AUTONOMÍA**

	privadas no permite a los profesores ejercer su autonomía	
	Instituciones poco maleables y con políticas rígidas impiden el ejercicio de la autonomía	128. <u>“...pongámonos en esta situación, una institución muy poco maleable... con unos estudiantes que piden autonomía, pero un profesor que dice: “no, espérese, yo no me puedo descarrilar aquí porque me ponen en cintura”.</u> Entonces yo creo que eso tiene que ser política más que estilo, ¿sí?...” (P1: 269- 272)
	Las reglas tan puntuales de los colegios de monjas con respecto a la transmisión del conocimiento, limitan la autonomía	129. <u>“...por ser un colegio de monjas, no se permitía mucho la autonomía en el estudio porque pues allá las reglas son muy puntuales y pues el conocimiento se va adquiriendo a través de que el profesor lo va dando, entonces uno no desarrolla mucha autonomía.”</u> (E3: 1-4)
<b>EL SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO</b>	El sistema colombiano es cerrado lo que limita la promoción de la autonomía	130. <u>“...no me gusta como que la, la explicación de que, de que nosotros no somos, no podemos ser autónomos por nuestra cultura, no. O sea, no, no uno una cosa con la otra porque yo soy de esta cultura y me considero, bueno, más o menos relativamente autónoma. Entonces, no, yo no lo uno con la cultura, es con el sistema como cerrado educativo que hemos tenido.”</u> (D6: 561-565)
	El sistema educativo masificado de nuestro país limita la promoción de la	131. <u>“...meter la autonomía dentro del sistema educativo es la forma mas fácil de pensar que uno va a lograr que la gente sea autónoma y entonces se van uniendo las cosas, pero no necesariamente. O sea, digamos porque es un salón de clase donde tengo a 30. Y entonces ahí es donde, o sea, ah sí, que las masas, entonces las voy a</u>

**ANEXO H**  
**EXPERIENCIAS PREVIAS QUE NO PROMUEVEN AUTONOMÍA**

	<b>autonomía</b>	<u>volver autónomas a las masas, pero no es como, no es en masa...</u> (D6: 549-553)
	<b>La educación recibida en la primaria y el bachillerato influye en la falta de autonomía al llegar a la universidad</b>	132. Refiriéndose a que no nos hemos formado desde chiquitos en la autonomía, afirma: <u>"en nuestro país no sucede eso porque nosotros mmm... los chicos entran al colegio y siempre están que las maestras les están haciendo todo, después pasan al bachillerato lo mismo, ¿sí?, es lo que diga el profesor, es la tareita que ponga el profesor, es... todo depende del maestro. ¿Sí? Entonces llegamos a la universidad y..."</u> (P9: 139-143)
	<b>El sistema educativo está diseñado para seguir órdenes lo cual no promueve autonomía</b>	133. <u>"...el sistema educativo en Colombia esta diseñado para que uno siga ordenes y entonces la autonomía no se potencia."</u> (E4:2-3)
	<b>El sistema educativo no promueve la reflexión sobre el propio aprendizaje</b>	134. <u>"...digamos diez años y dos años más en la Universidad, y uno está acostumbrado a que le digan haga esto y que uno no lo hace y se queda quieto; ya se cree el duro, pero cuando a usted le dicen: "usted tiene que mirar sus propias debilidades y con en base en eso, trabaje", es una manera un poco más interesante porque entonces uno se da cuenta qué le hace falta y se enfoca en eso, aprender. Pero es una experiencia traumática porque uno no está acostumbrado."</u> (E4: 9-12)
<b>EXPERIENCIAS RELACIONADAS CON EL ÁMBITO ACADÉMICO</b>		
<b>EXPERIENCIAS RELACIONADAS CON EL CAMPO DISCIPLINAR</b>	<b>La forma de pensar "cuadriculada" de los ingenieros les limita su autonomía</b>	135. Respondiendo a la pregunta de <u>cómo piensan los ingenieros para que no puedan ser tan autónomos</u> , afirma: "Yo soy un poco <u>así, cuadriculado</u> . Pero siento que yo me he salido de ese esquema, por la experiencia, por el hecho de enseñar y enseñar lenguas es algo totalmente diferente." (D10: 230-231)

**ANEXO H**  
**EXPERIENCIAS PREVIAS QUE NO PROMUEVEN AUTONOMÍA**

	<p><b>La falta de conocimientos de la disciplina impide el ejercicio de la autonomía en el aprendizaje</b></p>	<p>136. <u>“Puede ser que cuando uno se enfrenta a un campo en el que desconoce uno está perdido; eso me pasaba con las matemáticas, yo no podía ser autónomo...”</u> (P1: 177-178)</p>
	<p><b>La falta de dominio de la disciplina por parte del docente impide el ejercicio de su autonomía</b></p>	<p>137. Refiriéndose a la situación que vivió un profesor en un curso sobre docencia universitaria y donde dicho profesor no pudo ser autónomo, comenta: <u>“...yo veía que obviamente la autonomía con que él empezó a ofrecer esa cátedra, esa charla, obviamente la autonomía que da el hecho de que te hayan designado (...) cuando él vio que lo empezaban a cuestionar con argumentos muy sólidos, tal vez estudiantes que sabían más de lo que el profesor estaba hablando, él empieza a defenderse y yo veo que en el momento en el que él se defiende lo que hace es perder, cada vez pierde más autonomía, más autoridad...”</u> (P1: 207-217)</p>
	<p><b>La medicina requiere de una forma dirigida para aprenderla</b></p>	<p>138. <u>“...yo creo que... en medicina el, el conocimiento es muy extenso y uno se puede perder en las ramas con tanta autonomía. A veces uno necesita la guía para poder... pues acceder al conocimiento de una forma ordenada.”</u> (E3: 102-104)</p>
	<p><b>Los estudiantes de enfermería y de ingeniería no son autónomos mientras que los de medicina si lo son según las concepciones que cada uno tiene de su carrera</b></p>	<p>139. Refiriéndose a estudiantes a los que no considera autónomos, afirma: <u>“...hay otros que definitivamente como los de enfermería que alegaban que no tenían tiempo para nada, que llegaban escasamente con lo que se había visto en la clase y eso era lo único que se sabían, no sabían nada mas que porque la práctica, la clase, el seminario y no se que, para aquí (..) No entiendo porque los de medicina, que son por el contrario que tienen mucho que hacer, son muy dedicados también o sea si manejan una autonomía, como que muy consagrados al estudio y... y no sé en que radica la verdad, no se en qué radica. Los de ingeniería muy vagos, que también apenas lo que se alcanzaba a ver en la clase pero si hay una diferencia de pronto entre las carreras de pronto sean las concepciones con las carreras.”</u> (P3: 333-337)</p>

**ANEXO H**  
**EXPERIENCIAS PREVIAS QUE NO PROMUEVEN AUTONOMÍA**

<b>EL CURRÍCULO</b>		<p>140. “...también es que <u>son grupos grandes</u>, entonces como que <u>el docente no está idealmente en uno</u> y pues hay unos que avanzan más que otros entonces ese <u>es uno de los inconvenientes</u>” (E5: 224-226)</p> <p>141. Refiriéndose al programa de otra institución y que no le permite ser autónomo, afirma: “<u>Tenemos un programa fijo. Hay que hacer x número de capítulos por curso, con x número de tests. Todo con una estructura fija, todo muy cuadriculado, digamos.</u>” (D9: 24-25)</p>
<b>EL PROFESOR Y SU METODOLOGÍA</b>	<b>Metodologías rígidas como consecuencia de la forma en que se ha aprendido</b>	<p>142. “<u>Hay muchas personas maduras, grandes, viejas que no son autónomas porque el método que les han, con el que les han enseñado ha sido muy rígido</u> y solo ven una parte del conocimiento...” (E3: 85-87)</p>
	<b>La falta de experiencia docente le limita al profesor el ejercicio de su autonomía</b>	<p>143. Refiriéndose a por qué los profesores que coordina no son autónomos, afirma: “<u>Básicamente son muy jóvenes todavía</u>, muy, muy jóvenes. <u>Están recién graduados</u>, algunos están apenas por graduarse, por terminar su carrera, entonces <u>hay mucha inseguridad. Inseguridad de enfrentarse a una clase, a los estudiantes...</u>” (D9: 92-94)</p> <p>144. “<u>Al comienzo no era tan autónomo dictando una clase, pero básicamente era por la falta de experiencia, creo yo.</u>” (P9: 94-95)</p>
	<b>La trayectoria en campos profesionales y educativos no autónomos limita el ejercicio de la autonomía del profesor</b>	<p>145. “<u>Yo pienso que va mucho en uno, o sea, más cuando uno ya ha sido, ya ha pasado por un proceso muy largo de educación, es muy difícil cambiarlo</u>. Hu. Sí porque <u>ya uno, ya hizo el colegio, ya fue profesor, ya fue a la universidad y ya fue un buen tiempo profesional y entonces de viejo lo tratan de volver autónomo si uno no era, pues es muy difícil que, o sea, eso es más bien si le toca, si le toca por pura necesidad pero, o sea, es difícil, es difícil.</u>” (D6: 366-370)</p>



**ANEXO H**  
**EXPERIENCIAS PREVIAS QUE NO PROMUEVEN AUTONOMÍA**

	<p><b>El anquilosarse en una cátedra impide que el profesor sea autónomo</b></p>	<p>146. <u>“...eran profesores que por pues por la trayectoria que ya, ya traían se sabían el libro hasta de memoria o sea era el colmo que no, no, no, no crearan algo nuevo para la clase sino que vivían pegados al libro que teníamos, guía para la clase y eso era como lo único que hacían y en todos los cursos repetían exactamente lo mismo (...) se sabían los libros de memoria y era lo que llegaban a hacer que... ni siquiera tenían la necesidad de mirar la página sino ya sabían que era lo que tenía que decir, entonces eso quita mucha autonomía a un profesor.”</u> (P3: 197-206)</p>
<p><b>EXPERIENCIAS RELACIONADAS CON EL ÁMBITO ACADÉMICO-ADMINISTRATIVO</b></p>	<p><b>La gestión administrativa limita la autonomía de quien la ejerce</b></p>	<p>147. <u>“...como catedrática, por ejemplo, en la Universidad X e... hay un alto grado de autonomía y yo pienso que mis compañeros lo son así. Pero cuando, cuando se está en un cargo diferente y se es, eres dos al mismo tiempo... creo que sí, sí a veces uno se limita más, se limita más en, en las decisiones que pueda tomar.”</u> (D6: 118-121)</p>
	<p><b>La autonomía sólo se puede ejercer dentro de un marco de poder administrativo (instancias superiores, directrices que se impongan)</b></p>	<p>148. <u>“...siempre hay un límite, pero dentro de los límites uno se mueve, y es moverse y tomar las decisiones y asumirlas es, es parte de lo que es la autonomía. A ver, hay marcos más amplios y hay marcos más cerrados.”</u> (D6: 176-179)</p> <p>149. Refiriéndose a la autonomía de los directivos de GDA, afirma: <u>“...se están siguiendo unos parámetros también eee... como exigidos por... ¿cómo se dice?, como por instancias más... altas. ¿No?, entonces todo (...) es una cadena, ¿sí?, entonces pues todo va dependiendo de la instancia superior. (...) depende de lo que la instancia superior esté exigiendo.”</u> (P9: 84-87)</p>
	<p><b>Los directivos limitan el ejercicio de la autonomía de los profesores</b></p>	<p>150. Refiriéndose a los profesores que tiene a cargo, afirma: <u>“...a veces son muy autónomos, pero nosotros no los dejamos. ¿Cómo se evidencia que no los dejamos? Porque ya están como muy limitados por lo que nosotros digamos y entonces tienen que consultar mucho con nosotros y demás. Entonces como que yo veo que a veces se sienten demasiado limitados dentro de lo que les gustaría moverse como ellos quisieran. ¿Sí? E... pues sí se evidencia no en que estén consultando constantemente, sino, tal vez, como en, en, en la actitud de que de golpe esto no es</u></p>

**ANEXO H**  
**EXPERIENCIAS PREVIAS QUE NO PROMUEVEN AUTONOMÍA**

		así o asa.” (D6:127-132)
		151. <u>“...la situación laboral que no me deja para nada ser autónoma o sea siempre hay... algo que hacer obligatoriamente de esa forma si yo la hago de otra forma entonces el jefe se disgusta.”</u> (P3: 272-274)
	<b>La gestión curricular no promueve autonomía en el docente</b>	152. <u>“Si hay un poco de dificultad de subvertir las estructuras de poder y ellas determinan un poco hasta qué punto tú puedes ser autónomo. Entonces es una autonomía tolerada, controlada...”</u> (D1: 72-74)
	<b>El ejercicio de la autonomía de los directivos depende de las relaciones de poder que se establezcan con otros miembros de la comunidad académica</b>	153. <u>“...no voy a desconocer que existen factores de política, de grupos ya conformados que no van a escuchar detenidamente razones sino que operan con clasificaciones ya previas de las propuestas o de las personas. Esta persona proviene de tal grupo, por lo tanto, lo que nos diga lo vamos a objetar, (...) Bueno, a pesar de que hay eso, y mucho de eso en la universidad y, por lo tanto, digamos, el poder de las personas está limitado por eso o también está magnificado por eso, ¿no?, según, porque si uno tiene, digamos, algunos amigos o hace uno parte de un grupo y ese grupo ha tomado determinadas posiciones entonces ya uno no tiene necesidad de convencer sino que hace parte de un credo común, somos como una pequeña iglesia y, entonces, ya no necesito convencer a los que ya son fieles de ese credo y todo eso, entonces eso ya es también una mecánica distinta.”</u> (D3: 192-203)
	<b>El ejercicio de la autonomía está limitado por el marco institucional en el que se ejerza</b>	154. <u>“Curiosamente aquí es menos autónomo, en e... porque pues igual allá había que respetar un marco, ¿no?, que había, en el que uno se tenía que mover ahí.</u> (D6: 74-76)
	<b>Los directivos tradicionalistas impiden el ejercicio de la autonomía de los</b>	155. Refiriéndose a actividades que ha querido desarrollar de manera autónoma y no ha podido, afirma: <u>“...todo eso queda como frustrado porque son ideas que a mi se me ocurren pero que la parte directiva no deja realizarlas porque están muy metidos como en un... cuento tradicionalista del colegio y... no salen de ahí y es algo como que</u>

**ANEXO H**  
**EXPERIENCIAS PREVIAS QUE NO PROMUEVEN AUTONOMÍA**

	<b>profesores</b>	perjudica muchísimo el colegio” (P3: 284-287)
	<b>El estudiante es autónomo dependiendo de que el profesor lo sea y/o de que la institución lo permita</b>	156. “...es que autonomía es un asunto de doble vía, (...) yo creo que si tú tienes un profesor que no es autónomo de ahí no van a salir estudiantes autónomos, ¿listo?; <u>que si tienes un profesor que tiene vocación de autonomía en una institución que no lo deja hacer tampoco lograra estudiantes autónomos. ¿Sí?, es decir, el final del camino son ellos, son los estudiantes. Si ellos van a ser autónomos, lo son como producto del que el profesor lo sea, si el profesor no, es virtud de la institución de que también permita serlo...</u> ” (P1: 263-269)
	<b>El hecho de que haya un vínculo laboral con la institución y compromisos con los estudiantes, no impide el ejercicio de la autonomía</b>	157. Refiriéndose al comentario de que la autonomía académica se ejerce bajo ciertos parámetros institucionales, comenta: “Sí, (...) que hay un compromiso y <u>el hecho de que yo esté e... cumpliendo con ese compromiso no quiere decir que no sea autónoma.</u> ” (P9: 57-58)
	<b>Los contratos de mayor compromiso con la institución impiden mayor ejercicio de la autonomía</b>	158. Respondiendo a la pregunta sobre si los profesores, sus colegas, son autónomos, responde. “...eso depende de, de del tipo de vinculación. (...) <u>si hay una vinculación digamos contratos o sí, entonces ahí yo veo que puede haber un poco más de temor, ¿sí?, y en ese sentido pueden, pueden ser menos autónomos y regirse como más a ciertas conductas a, a ciertas formas de, de expresar sus sentimientos y expresar sus, sus gustos y expresar sus a... sus dudas.</u> ” (P9: 68-73)
<b>EL CARÁCTER ESPECÍFICO DE LA AUTONOMÍA</b>		159. “...de golpe como <u>dependiendo de la dimensión del ser humano puede ser más o menos autónomo</u> , o sea, pero yo a veces me miro y digo: “ <u>bueno, profesionalmente yo, hum, sí, emocionalmente..., hum, quien sabe</u> ”. ¿Cierto? O sea, es eee... a mi me parece que también hay como cositas que uno mmm... sí, o sea yo soy 100% autónoma, ah... no. No.” (D6: 626-629)

**ANEXO I**  
**EXPERIENCIAS PREVIAS QUE PROMUEVEN O LIMITAN EL EJERCICIO DE LA AUTONOMÍA**

<b>TIPO DE EXPERIENCIA</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>	<b>DATO</b>
<b>EXPERIENCIAS RELACIONADAS CON EL INDIVIDUO</b>	<b>La ceguera, como limitación física, obliga a desempeñar un trabajo independiente y a desarrollar estrategias para suplirla</b>	160) "...yo soy ciego y mi problema de visión fue adquirido (...) entonces me, me tocaba estudiar nocturno o, de pronto, hacerlo como finalmente lo hice que fue por, a, a distancia. Entonces yo hice mi bachillerato por radio. Escuchaba las clases por radio y tomaba mis apuntes, las notas que necesitaba tomar, durante el día estudiaba y semestralmente presentaba un examen de vali... de validación de un curso de bachillerato (...)" Como respuesta a la pregunta si la anterior situación había incidido en su vida afirma: "Sí, porque <u>me enseñó</u> , de alguna forma, <u>a ser más independiente.</u> " (P9: 3/26)
	<b>La limitación física no permite independencia total</b>	161) Refiriéndose a su ceguera como limitación para ser autónomo, afirma: "Yo creo que en mi caso ad... <u>adquirir independencia total es muy, muy difícil...</u> " (P9: 84)

**ANEXO J**  
**PROBLEMAS REFERIDOS A LA FORMACIÓN EN AUTONOMÍA**

PROBLEMA	DESCRIPCIÓN	DATOS
<b>LA IMPLEMENTACIÓN DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN EN AUTONOMÍA, POR EJEMPLO ALEX</b>	<b>Asumir el concepto de aprender a aprender como un proceso automático y que los estudiantes y profesores no necesitan un período de adaptación</b>	162) “...la autonomía <u>hay que irla desarrollando precisamente con ese proyecto, eso no se gana de un momento a otro</u> ” y pues dijimos: “no, de una para que el estudiante de una vez tenga que, que empezar en ese otro modelo”, no, y <u>ese fue el choque precisamente que fuimos muy rápido</u> ” (D4: 259-262)
	<b>Asumir la infalibilidad de los modelos</b>	163) Refiriéndose a las dificultades que se presentaron después de implementado el Programa ALEX, afirma: “... es difícil prever porque <u>uno piensa que...</u> “no, eso sí... debe funcionar”, sí, claro si uno les dice esto y les dice lo otro, cómo no van a poder... (D6: 602-603)
	<b>La falta de continuidad en los procesos</b>	164) Refiriéndose a la manera como se implementa procesos que buscan el desarrollo de la autonomía, afirma: “...El otro cuento es que cada semestre un curso nuevo, un grupo nuevo, ¿qué haces en seis meses... en, seis meses? <u>A todos los metes en algo, pero si el otro no continúa</u> , que es lo que yo veo en la revisión bibliográfica y del trabajo en grupo; <u>si la otra persona no continúa entonces... las semillas se quedaron en un ungüento pero no más ...</u> ” (D8: 395-398)
	<b>La falta de fundamentación teórica en procesos de promoción de autonomía</b>	165) Refiriéndose a una situación que hace que como directivos no puedan promover la autonomía como quisieran, afirma: “... <u>la falta de revisión bibliografía</u> que tiene que ser el primer campo en Alex, el primer campo en Alex. O sea, es <u>como si necesitáramos una Biblia de la cual tuviésemos que alimentarnos todos los días...</u> ” (D8: 358-360)
	<b>La pretensión de que se gana autonomía sin tener ningún dominio de lengua</b>	166) Refiriéndose a la posibilidad de que un estudiante de nivel cero de lengua sea autónomo afirma: “ <u>la autonomía la conseguimos ya con un estudiante de un nivel superior, pero con un primer,</u>

**ANEXO J**  
**PROBLEMAS REFERIDOS A LA FORMACIÓN EN AUTONOMÍA**

		<u>segundo nivel normalmente no, no con los métodos que todavía no han cambiado.” (D7: 13-14)</u>
	<b>La falta de reflexión sobre los procesos que subyacen a la implementación de proyectos para el aprendizaje autónomo</b>	167) Refiriéndose a su experiencia de la implementación del modelo de ALEX para la enseñanza de lenguas, afirma: “Pero el... cómo era... es, <u>yo creo que a veces falta un poco de reflexión antes de ponerse a hablar.</u> O sea, no, yo lo hago, lo digo por mí, a mí <u>me faltó pensar más... Pensar más... o sea, ahí es donde uno falla, en mirar más allá las consecuencias de las cosas que se están diciendo.” (D6: 598-601)</u>
	<b>La masificación de la educación y la falta de comunicación con el estudiante</b>	168) Comparando la metodología de Sócrates quien preguntaba al individuo que conocía con la metodología que utilizamos hoy día los profesores, afirma: “...obviamente <u>nosotros hoy en día como profesores manejamos registros muy distintos. No es la conversación del tu a tu, sino es la del profesor que se dirige en forma impersonal a una cantidad de estudiantes de los cuales no tiene un conocimiento personal y directo.</u> O sea, cosa que por un lado se hace necesaria por la necesidad de cobertura, pero por otra parte tiene sus problemas.” (D1: 77-80)
	<b>La forma como se lleva a cabo la evaluación para determinar la aprobación del nivel</b>	169) “Eso me sucedió con un estudiante, lo tuve que dejar por un examen final y para mi él fue de los mejores que tuve y siento que ese fue un error mío, yo debí haberlo pasado porque yo estaba totalmente en desacuerdo con eso; pero pesó más las políticas del programa, aunque yo siempre miro el proceso...” (D10: 197-201)
	<b>La brecha generacional entre profesores y estudiantes</b>	170) “Cómo, cómo llegar a ellos. Como romper esa barrera, no... (...) Yo a veces digo: “hombre, será que <u>yo estoy atrasada en tecnología o estoy atrasada en lo que está pasando con ellos</u> ”, sí, porque, porque <u>si veo una gran... un gran vacío.</u> ” (P9: 326-329)

**ANEXO J**  
**PROBLEMAS REFERIDOS A LA FORMACIÓN EN AUTONOMÍA**

	<b>La falta de correspondencia, al inicio del programa, entre metodologías y recursos y las necesidades de los estudiantes y profesores del Programa</b>	171) <u>“una de las grandes... grandes falencias que teníamos con los estudiantes o discrepancias con los estudiantes era que los textos y absolutamente todo el rollo de autoaprendizaje que teníamos en el centro de recursos no correspondía realmente a las necesidades de los estudiantes, in... in... inclusive ni siquiera correspondía a las necesidades de los profesores ni a las necesidades de... de... de los que manejábamos el centro de recursos.”</u> (P4: 148-152)
<b>LA ACTITUD DE LOS ESTUDIANTES</b>	<b>Actitud negativa frente a demandas de trabajo autónomo</b>	172) <u>“...nos dábamos cuenta que la mayoría teníamos ese problema y era que los estudiantes, que no venían a la asesoría, que el portafolio eso mmm..., ...eso era unos mamotretos de fotocopias pero nada de reflexión, que se quejaban porque no tenían el libro, que... que se aburrían cuando se les hablaba de autonomía...”</u> (D4: 318-320)
	<b>El asumir el aprendizaje como una obligación</b>	173) <u>“...son muy pocos, (...) en general... como que aceptan como, como la, el ofrecimiento que se les hace de diferentes opciones. Generalmente se (...) se limitan a lo que, “para mañana hay que traer esto, eee... para pasado mañana lo otro” y ya, pero por sí mismos, o sea, casi es por necesidad que si, que si tengo parciales entonces tengo que estudiar. Entonces, pero no eee... no muchos acogen la, las opciones, las opciones de, de refuerzo que ellos mismos se pueden dar.”</u> (D6: 319-324)
	<b>Actitud mediatista para pasar el nivel</b>	174) Refiriéndose a la forma cómo actuaron unos estudiantes a los que no consideró autónomos, afirma: <u>“...creen que ya saben más y que lo que saben ya es suficiente para ellos poder pasar nivel cuarto entonces como que ya ahí para, para el contar todo lo que tienen que aprender y demás o sea como que ya.”</u> (P3: 342-344)
	<b>Falta de compromiso para aprender la lengua</b>	175) <u>“...irónicamente no se le ha dado tanta importancia, pues uno viene a la carrera que es no, o sea la carrera que uno escogió, y el requisito del la lengua se ha tomado como muy... algunos se lo han tomado muy deportivamente, entonces como que primero la carrera y si hay tiempo, vamos a lo del centro de recursos. Si es como una falta</u>

**ANEXO J**  
**PROBLEMAS REFERIDOS A LA FORMACIÓN EN AUTONOMÍA**

		<u>de compromiso también, en realidad.</u> “ (E2: 163-170)}
	<b>El estudiante muy joven no quiere ser libre</b>	176) “el estudiante es un estudiante, tipo dieciséis años, que no se deja, o sea, no quiere estar libre.” (D7: 23-24) Por ser el profesor hablante no nativo del español, es necesario aclarar que cuando afirma “no quiere estar libre” se debe entender “no quiere ser libre”.
<b>LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE PREVIAS Y PRECONCEPCIONES</b>	<b>Ambientes académicos muy evaluadores</b>	177) Refiriéndose a una situación que le pareció problemática, afirma: “...de mis estudiantes (...) que empiezan a pedir parcial <u>yo considero que no son autónomos (...)</u> <u>Han sido criados, yo digo criados desde el primer semestre (...)</u> en un ambiente muy evaluador, ¿sí?, más de evaluación que de hacer. Entonces ellos son “profe, ¿y el parcial?”. Yo “no...tranquilo. ¿Cómo va con el proceso? ¿Va bien? Entonces después hablamos de eso...” “Nooo, como así que después hablamos de eso, nosotros necesitamos saber. ¿Eso quiere decir que (...) el parcial va a hacer un porcentaje del 100%? Acuérdesse que en el reglamento dice que solo el 100% y tal y tal.” <u>Entonces yo los veo tan enumerados...</u> ” (P1: 121-127)
	<b>El papel pasivo que ha tenido el estudiante en la educación tradicional</b>	178) “...otra mala costumbre de la universidad...que, que, que el trabajo es como compartido, el profesor lo hace la mitad y el alumno hace la otra mitad...Y cuando uno se encuentra con un profesor que no lo es así... Y cuando a uno le toca, mm ahí sí ser autónomo... <u>Pues al principio es duro, es duro, porque uno piensa que no va a poder lograrlo, no va a poder lograrlo, sin que el profesor le diga: “mire eso es así, mamita”.</u> No, <u>uno piensa que no lo va a poder lograr...</u> ” (P10: 39-47)
	<b>La creencia de que se debe tener cierta edad para poder ser autónomo</b>	179) “... creen que uno es prematuro a la edad de doce años para tomar las decisiones de que asignaturas ver o no ver... sí me... pareció frustrante.” (E2: 128-130)
	<b>La preconcepción de que el estudiante es quien aprende y el profesor es quien enseña</b>	180) “...una experiencia reciente de un, de un padre de familia que se quejo aquí a la, a la Dirección de Proyecto que... (...) él pensó que era que no, no sabíamos enseñar, digamos, no... Entonces ahí hay



**ANEXO J**  
**PROBLEMAS REFERIDOS A LA FORMACIÓN EN AUTONOMÍA**

		<p>un ejemplo de una representación de que es que tiene que enseñarle la lengua, no... y ella <u>tiene que estar ahí sentada a ver que... como le van apelmazando el conocimiento</u> más o menos, no.” (D4: 554-558)</p> <p>181) “...porque el problema que tenemos nosotros es que creemos que el profesor tiene toda la información y con esa nos quedamos. No, no, no nos interesa saber más...” ( P8: 54-56)</p>
	<b>La creencia de que en los programas de promoción de autonomía no se aprende lo suficiente</b>	<p>182) “...la gente como que no era muy receptiva, sobre todo los padres de familia a ese tipo de educación, creían que no le enseñaban a sus hijos lo suficiente.” (P8: 365-37)</p>
<b>EL PROFESOR Y SU METODOLOGÍA</b>	<b>Tener que dar la impresión de absoluta solidez y conocimiento</b>	<p>183) “...digamos que en un principio para uno, como profesor, y sobre todo, entre más joven uno, tanto más, <u>hay algo que le preocupa a uno enormemente</u> y es dar una impresión de solidez en los <u>estudiantes</u> porque, en este trabajo como en muchas otras actividades la credibilidad que se le tenga a una es la que permite luego construir otro tipo de cosas. Entonces, tal vez en un principio <u>hay una presión muy fuerte, en el sentido de que uno tiene la sensación de que debe mostrar solvencia, mostrando capacidad para dar respuestas...</u>” (D1: 17-21)</p>
	<b>La insistencia en el “deben hacer” por parte del profesor</b>	<p>184) “...pero igual ellos (refiriéndose a los estudiantes) si sienten como que están dependiendo de, o, o están limitados, se limitan ellos mismos, tal vez, por las cosas que uno dizque “deben hacer”, que “deben”, porque si hay, si hay unas que son opcionales entonces ellos las descartan, porque pues, ahora que uno ya habla de autonomía, pues uno les da opciones, entonces pueden hacer esto, pueden hacer lo otro, pueden no sé que y entonces escribo y entonces si quieren métanse a esta página que aquí encuentran no sé que. (D6: 312-317)</p>

**ANEXO J**  
**PROBLEMAS REFERIDOS A LA FORMACIÓN EN AUTONOMÍA**

	<b>Una equivocada interpretación de la libertad de cátedra</b>	185) Refiriéndose a la libertad de cátedra, afirma: “... <u>cuando se asume eso como, o sea, voy a hacer lo que menos me cueste trabajo, sin importarme los estudiantes</u> ya es un, pues hay es donde <u>las acciones empiezan a dar sus frutos probablemente negativos</u> . Que la hay, sí, pero entonces uno cómo la usa...” (D6: 187-190)
	<b>Falta de interés en el aprendizaje del estudiante</b>	186) Refiriéndose a profesores que no lo hicieron sentirse autónomo, afirma que ellos: “ <u>simplemente daban por llenar el programa y les importaba un comino si aprendieron o no</u> y a veces ella decía... “no, pues vayan al centro de Recursos” que hay un Software... para que potencien”, no se que pero que va, o sea <u>ella no se interesaba para nada</u> ” ( E4: 133-136)
	<b>Falta de experiencia en procesos que forman en autonomía</b>	187) “Yo creo que es eso, que ellos (refiriéndose a los profesores) <u>sienten que ellos no tienen capacidad de decisión, si que ellos no pueden hacer lo que quieren en clase sino que tienen que hacer cosas que parezcan que están guiando a sus estudiantes para otro lado, entonces yo creo que tiene que ver es con eso, con <u>inexperiencia.</u></u> ” (D9: 98-101)
	<b>Negligencia para participar en talleres de formación en autonomía</b>	188) Refiriéndose a la solución que se han planteado para ayudar a los profesores en el diseño de evaluaciones, comenta: “Para eso también hemos organizado talleres, no talleres de formación en autonomía, como talleres para profesores... de metodología <u>y no van porque se les cruza con el trabajo de no se qué, entonces es difícil trabajar también un poquito así.</u> ” (D9: 88-91)
	<b>El anquilosamiento en metodologías de enseñanza tradicionales</b>	189) “...yo veo que hay muchos profesores que socializan una ideología o unos valores en las clases que no son conscientes de lo que están socializando. O sea, perfectamente pueden estar socializando...que el individualismo o la competitividad y ese tipo de cosas sin darse cuenta. <u>O pueden estar socializando el hecho de que es más importante la nota que el conocimiento y no se dan cuenta.</u> <u>Entonces eso sí me parece triste que haya profesores que ya estén</u>

**ANEXO J**  
**PROBLEMAS REFERIDOS A LA FORMACIÓN EN AUTONOMÍA**

		<u>entrenados para enseñar de una cierta manera y no se puedan salir de ahí. O sea son rígidos, los veo mentalmente rígidos.</u> " (D5: 94-100
	<b>No asumir rigurosamente los principios del Programa que promueve el desarrollo de la autonomía</b>	190) "Yo en el semestre pasado cuando nos reunimos con los estudiantes de mi grupo, yo sentí que de alguna forma no les di la autonomía que ellos merecían. <u>De alguna forma yo los, yo los e... condicioné básicamente en el, en cuanto a... la evaluación de..., los criterios de evaluación de curso. Después me di cuenta que (...) si yo quería respetar el espíritu del Alex, debería ser más de ellos.</u> (P9: 136-140)
	<b>La falta de conciencia de que quien forma en autonomía debe desarrollar su autonomía</b>	191) "Lo que pasa es <u>que uno no puede imponer</u> , esa fue la cosa que yo no podía imponerle a mis compañeros que hicieran la cosa de tal y tal manera si no lograba convencerlos de que eso era bueno. Porque imponer es muy tenaz, ellos tienen que llegar a persuadir. <u>Es necesario desarrollar en el profesor la conciencia de que es necesario desarrollar su autonomía, primero y después la de los estudiantes.</u> " (D5: 164-167 192) "...los estudiantes no están recibiendo realmente capacitación en autoformación. Primero, <u>porque los docentes tampoco son autónomos y si son autónomos no saben enseñar la autonomía. Porque es que para aprender hay que aprender a aprender y hay que saber enseñar a aprender a aprender.</u> " (P4: 61-64
<b>LA DISCIPLINA DE ESTUDIO</b>	<b>La relación impersonal que se establece entre profesores y estudiantes en algunas disciplinas</b>	193) Refiriéndose a los profesores de ingeniería, disciplina de algunos estudiantes del programa ALEX a quienes considera no muy autónomos, afirma: " <u>Muy pocos he visto (...) que se preocupen por conocer al estudiante. (...) ellos van allá y se preocupan por dictar y terminan y se van y así es casi todas las semanas, todos los días. Y tome nota del estudiante y así es todo el tiempo. ¿Qué es eso? Eso es algo supremamente impersonal.</u> " (D10: 241-245)
	<b>La forma de pensar en una disciplina en particular</b>	194) Respondiendo a la pregunta de cómo piensan los ingenieros, razón por la cual cree que no son tan autónomos afirma: " <u>Yo soy un poco así, cuadrulado.</u> Pero siento que yo me he salido de ese

**ANEXO J**  
**PROBLEMAS REFERIDOS A LA FORMACIÓN EN AUTONOMÍA**

		esquema, por la experiencia, por el hecho de enseñar y enseñar lenguas es algo totalmente diferente.” (D10: 230-231)
<b>EL PROGRAMA ALEX</b>	<b>La forma como se lleva a cabo la evaluación para determinar la aprobación del nivel</b>	195) “Eso me sucedió con un estudiante, lo tuve que dejar por un examen final y para mi él fue de los mejores que tuve y siento que ese fue un error mío, yo debí haberlo pasado porque yo estaba totalmente en desacuerdo con eso; pero pesó más las políticas del programa, aunque yo siempre miro el proceso...” (D10: 197-201)
	<b>La falta de correspondencia inicialmente entre metodologías y recursos y las necesidades de los estudiantes y profesores del Programa</b>	196) “ <u>una de las grandes... grandes falencias que teníamos con los estudiantes o discrepancias con los estudiantes era que los textos y absolutamente todo el rollo de autoaprendizaje que teníamos en el centro de recursos no correspondía realmente a las necesidades de los estudiantes, in... in... inclusive ni siquiera correspondía a las necesidades de los profesores ni a las necesidades de... de... de los que manejábamos el centro de recursos.</u> ” (P4: 148-152)
	<b>Negligencia para explorar otras formas de aprendizaje de lenguas</b>	197) “A mi me parece que hay planes eficaces de aprender una lengua de manera autónoma y que no se han dado, por muchas cosas, primero digamos <u>porque los profesores no están dispuestos a darse y no es sólo de parte de los profesores sino también de parte de los estudiantes.</u> ” (E4: 93-95)

**ANEXO K**  
**PROBLEMAS REFERIDOS A LA POSIBILIDAD DE SER AUTÓNOMO Y/O DE EJERCER LA AUTONOMÍA**

ÁMBITO EN EL QUE SE GENERA EL PROBLEMA	PROBLEMA	DATOS
<b>ÁMBITO SOCIO-CULTURAL</b>	Las estructuras de poder	198) Algunos directivos afirman que las estructuras de poder político y económico limitan el ejercicio de la autonomía: “Sí, <u>hay un poco de dificultad de subvertir las estructuras de poder y ellas determinan un poco hasta qué punto tú puedes ser autónomo.</u> (...) Cuando la cosa se vuelve seria... entonces ya no se es tan autónomo, como en un colegio: “vamos a elegir el consejo escolar... ustedes son el consejo elegido democráticamente, ahora por favor están invitados al consejo directivo, pero por favor se quedan calladitos, pero sí hablan, ustedes tienen voz pero no voto” (D1: 72-82)
	El sistema capitalista	199) “...en el contexto cultural en el que nosotros estamos, y en medio del <u>bombardeo del capitalismo salvaje, de la competitividad, el individualismo y todos esos valores que socializa la sociedad de consumo, es sumamente difícil desarrollar la autonomía.</u> ” (D5: 429-431)
	La costumbre de obedecer	200) “...si alguien me dice tiene que hacer esto <u>así, así, así, así pues yo lo hago así, así, así, así y seguramente va a estar bien y ya.</u> Entonces yo creo que <u>la sociedad tiene mucho, mucho que ver, mucho que ver hasta en las cosas más... más cotidianas y ese es el gran problema también con el que nos hemos encontrado. Romper eso es muy difícil.</u> ” (D4: 541-546)
	La falta de identidad y conocimiento de la nación	201) “...ya <u>no es tan fácil en el mundo tener una autonomía propia o una identidad tan definidamente local,</u> tan clara y aparte todo el gran problema y <u>toda la gran sed de la realidad norteamericana y la específica colombiana...</u> ” (D3: 248-250)
<b>ÁMBITO ADMINISTRATIVO</b>	El ejercicio de cargos administrativos limita la autonomía de quien lo ejerce	202) Algunos directivos consideran que ejercer cargos administrativos ha limitado la autonomía que solían tener para tomar decisiones: “...decía pero

**ANEXO K**  
**PROBLEMAS REFERIDOS A LA POSIBILIDAD DE SER AUTÓNOMO Y/O DE EJERCER LA AUTONOMÍA**

		<p>cómo va a ser posible que uno como director no pueda caray tomar decisiones y poder hacer cosas. <u>¿Cierto? Bueno, ahora ya sentada ahí detrás de ese gran escritorio, creo que hay poca autonomía.</u>" (D2: 50-52)</p> <p>203) <u>"Pero cuando, cuando se está en un cargo diferente (diferente al catedrático) y se es, eres dos al mismo tiempo... creo que sí, sí a veces uno se limita más, se limita más en, en las decisiones que pueda tomar.</u> (D6: 119-121)</p>
	<b>Los directivos limitan el ejercicio de la autonomía de los profesores</b>	<p>204) Refiriéndose a los profesores, afirma: <u>"...a veces son muy autónomos, pero nosotros no los dejamos. ¿Cómo se evidencia que no los dejamos? Porque ya están como muy limitados por lo que nosotros digamos y entonces tienen que consultar mucho con nosotros y demás. Entonces como que yo veo que a veces se sienten demasiado limitados dentro de lo que les gustaría moverse como ellos quisieran."</u> (D6: 127-130)</p>
	<b>Las múltiples actividades de tipo administrativo y académico a las que se debe responder impiden el ejercicio de la autonomía</b>	<p>205) Refiriéndose a la situación en la hubiera querido ser más autónomo y no pudo, comenta: <u>"...no recuerdo porque las veces que he querido ir más allá, estoy sujeto a lo que me están dando, a lo que me están ofreciendo. Igual, estar en tantas actividades a la vez no me permitía querer profundizar en una más que en la otra. Yo tenía que repartir mi tiempo, mi atención en todas. Entonces, lo único que me permitía era recibir, recibir, recibir...captar lo que más pudiera y ya."</u> (D10: 166-170)</p>
	<b>Falta de presupuesto e infraestructura</b>	<p>206) <u>"No soy autónomo porque yo no puedo inventarme los fondos, necesitamos 150 salones y resulta que no hay sino 100, entonces es más en esas cosas operativas...: presupuesto tardío, tipo de contratación no adecuada, infraestructura insuficiente..."</u> (D3: 213-216)</p>
	<b>Creencias en el campo administrativo con respecto a</b>	<p>207) "Yo también tuve dificultades de otro tipo, pero, a ver...hum, , un</p>

**ANEXO K**  
**PROBLEMAS REFERIDOS A LA POSIBILIDAD DE SER AUTÓNOMO Y/O DE EJERCER LA AUTONOMÍA**

	<p><b>la dificultad que puede tener una mujer para ejercer cargos de tipo directivo</b></p>	<p>ejemplo, yo trabajé en una universidad en la cual mis jefes eran en su mayoría de género masculino y de otra área completamente distinta a la mía, no, era de ciencias exactas más no humanas. Entonces, eh, <u>ese tipo de, de personas tienen un perfil muy específico en el cual tienen unas ideas preconcebidas que son que las mujeres no pueden desarrollar con tanta facilidad, como ellos, la parte administrativa y que las y que las ciencias humanas no son tan importantes como las ciencias exactas, ¿sí?</u>” (P8: 119-125)</p>
	<p><b>La falta de claridad del directivo con respecto a sus funciones limita el ejercicio de la autonomía</b></p>	<p>208) “...los directivos mmm... digamos que o sea yo no los veo tanto desde el punto de vista de la autonomía, a mi me parece que, que ellos no tienen claro su papel, ellos no tiene claro su papel.” (E4:394-396)</p>
	<p><b>El hecho de tener que dirigirse a varias instancias para tomar una decisión limita el ejercicio de la autonomía</b></p>	<p>209) Es difícil decirlo. De cierta manera pienso que no... y puede ser mucho por factores externos. <u>Entonces la parte, digamos, burocrática o jerárquica, bueno la burocrática y la jerárquica de una institución, influyen directamente en la autonomía que pueda tener un administrador.</u>” (P8: 111-114)</p> <p>210) Refiriéndose a la posibilidad de ser autónomo, afirma: “... a <u>nivel de toma de decisiones como que uno tiene que estar...mmm... como con relación con lo que piensan las directivas, los demás compañeros, los docentes, entonces...mmm</u>” (E5: 160-162)</p>
<p><b>AMBITO ACADEMICO -COMUNIDAD ACADEMICA-</b></p>	<p><b>Factores de política y de grupos conformados dentro de la comunidad académica</b></p>	<p>211) “...existen <u>factores de política, de grupos ya conformados que no van a escuchar detenidamente razones sino que operan con clasificaciones ya previas de las propuestas o de las personas. Esta persona proviene de tal grupo, por lo tanto, lo que nos diga lo vamos a objetar</u>, porque tenemos tales y tales sospechas de que tales y tales cosas que dice provienen de tales o tales intenciones, y con esas intenciones, que nunca nos van a revelar, no estamos de acuerdo.” (D1: 193-197)</p>

**ANEXO K**  
**PROBLEMAS REFERIDOS A LA POSIBILIDAD DE SER AUTÓNOMO Y/O DE EJERCER LA AUTONOMÍA**

	<p><b>El manejo que se le da a las discusiones académicas</b></p>	<p>212) Con respecto a una situación en la que no pudo ser autónoma y hubiera querido mejorar, afirma: “un cierto nivel de formación profesional, el compromiso hasta el punto de la mística, apertura para entender que, si hay un proceso de discusión, eso no es un problema personal, sino que es una discusión de altura, <u>entonces me molesta mucho cuando la discusión de altura cae en el plano personal.</u> Eso me parece que es lo más desastroso.” (D5: 423-426)</p>
	<p><b>La falta de un “lenguaje” académico común entre quienes toman decisiones</b></p>	<p>213) Refiriéndose a una discusión con respecto a la evaluación como medición o como valoración, afirma: “...<u>para ser autónomos aquí tendríamos que pelear todos con el mismo lenguaje.</u> (...) <u>Cuándo no se tiene el mismo vocabulario no podemos ser autónomos,</u> no podemos opinar... (D8: 277-278)”</p>
	<p><b>El currículo le impide a los directivos tomar decisiones académicas</b></p>	<p>214) Refiriéndose a si se puede ser autónomo como profesor, afirma: “<u>no mucho porque hay un programa muy marcado que hay que terminar</u>” (D7: 21)</p>
<p><b>ÁMBITO ACADÉMICO -ACTIVIDADES ACADÉMICAS-</b></p>	<p><b>La presión, falta de tiempo y pereza en época de parciales</b></p>	<p>215) Respondiendo a la pregunta referida <u>a cuándo no se siente autónoma,</u> contestó: “<u>Antes de los parciales. (Risas). Porque ahí sí me limito, o sea, a veces cuando estoy muy presionada o cuando no tengo tiempo, o cuando tengo pereza de estudiar algo, entonces me limito al cuaderno, a los que diga el profesor y trato de aprender por el momento</u>” (E3: 52-54)</p>
	<p><b>Desinformación</b></p>	<p>216) “... <u>yo creo que todos en esta universidad gozamos de, de la desinformación, no conocemos y no aprovechamos todo lo que tenemos aquí, entonces pienso que, en ese sentido, sí todos a... e... pasamos por la ignorancia y, y no, no aprovechamos bien nuestra autonomía y curiosidad.</u>” (E3: 80-83)</p>



**ANEXO K**  
**PROBLEMAS REFERIDOS A LA POSIBILIDAD DE SER AUTÓNOMO Y/O DE EJERCER LA AUTONOMÍA**

	<p><b>La falta de espacios y posibilidades para expresar el propio pensamiento</b></p>	<p>217) Un estudiante indígena afirma con respecto a la autonomía: “Es que...le voy a hablar de la universidad. Porque, o sea para nosotros, o sea, para nosotros, pues yo lo siento así; o sea, <u>no hay un espacio, donde diga bueno...esto es lo que pensamos.</u>” (E1: 16-18)</p>
	<p><b>Se exige práctica sin tener la experiencia</b></p>	<p>218) Afirma un estudiante indígena: “Cuando yo le hablo de pensamiento, es algo que supera lo material. Y de pronto yo solo puedo colocar un ejemplo, noo. Y lo que le decía del quehacer, del hacer y de la experiencia (...) Por ejemplo, cuando alguien se lesiona el brazo, entonces el curandero entra a curar; pero o sea no es que únicamente toma esa lesión como tal, <u>o sea, usted tiene que ver para poder hacer la curación, en cambio, cuando yo a usted le hablo de experiencia, usted ya hace el proceso porque usted ya sabe,</u> usted tiene que imaginárselo. Y entonces ahí si se acomoda el hueso o el tendón. O sea cuando usted va a curar debe mirar como se equilibra. O sea, no es únicamente lo material, <u>es un equilibrio entre lo que puede haber por dentro lo que se siente afuera.</u> Entonces cuando me piden hablar del aprendizaje de lenguas, o sea, como que quieren que uno aprenda solo.” (E1: 99-110)</p>
	<p><b>El desconocimiento del contexto académico</b></p>	<p>219) “Pero, por ejemplo <u>lo que a mi me ha dificultado es en lo que para mi es la universidad,</u> o sea, <u>conocer más.</u>” (E1: 115-116)</p>
	<p><b>La falta de organización</b></p>	<p>220) “El desorden, je, el desorden. <u>Eh, yo tengo un problema (pausa) que ya, estoy hartándome de él; es el problema de que yo no puedo tener un plan, un cronograma de todo lo que va ha pasar durante el semestre o por lo menos un mes (...)</u> Pero es el desorden en últimas lo que no le permite a uno hacer las cosas a tiempo y es lo que permite... que en algún determinado momento el profesor le de a uno en un parcial o en, en un quiz una pregunta que no pueda responder y que le cueste unas mala <u>nota porque el desorden de uno no le permitió haber aclarado las dudas.</u> ” ( E7: 123-132)</p>

**ANEXO K**  
**PROBLEMAS REFERIDOS A LA POSIBILIDAD DE SER AUTÓNOMO Y/O DE EJERCER LA AUTONOMÍA**

<b>AMBITO ACADÉMICO -EL ESTUDIANTE-</b>	<b>La personalidad</b>	221) Refiriéndose a una experiencia en la que no se sintió autónomo, afirma: "... <u>my personality is very... solitary... uh...I like, I like to work at my pace and I like to use the matrix that I now work for me. Uuh... so..., in groups... it's a little more difficult and working for a strict boss is always very uncomfortable.</u> So uh... definitely... I prefer... to work... individually. " (P7: 59-62)
	<b>La falta de dominio de la disciplina que estudia</b>	222) "Puede ser que cuando uno se enfrenta a un campo en el que desconoce uno está perdido; eso me pasaba con las matemáticas, yo no podía ser autónomo..." (P1: 177-178)
	<b>El temor a la reacción de los demás</b>	223) "... <u>a uno como que le da muchas veces miedo de decirle oiga, ¿qué le pasa?, ¿si se había tomado la decisión ya entre toda la facultad, usted por qué viene y cambia esa decisión?, pero, pues uno no puede hacer nada</u> porque, pues uno es el que presta allá muchas cosas entonces <u>a veces uno como que prefiere callar</u> aunque el tratamiento se perjudique..." (E5: 173-176)
	<b>Preconcepciones que hacen que se sienta miedo de preguntar o que se crea que la propia opinión no va a ser tomada en cuenta</b>	224) Refiriéndose a la actitud que asume cuando no puede ejercer su autonomía, afirma: "Si quedarme callada y sí, como que lo que uno piense ahí se queda todo... (...)" Para ella hablar depende de: " <u>situaciones donde yo pueda ver que con el que quiere que hable pues desea tener en cuenta mi opinión</u> " (E5: 209-210)  225) "... lo que hay que romper es con ese estigma de que <u>el que hace preguntas es un pobre tonto, que esta absolutamente perdido, que no sabe nada, de nada.</u> " ( E7: 293-295)
	<b>Falta de familiarización con los recursos de aprendizaje que puede utilizar por sí mismo</b>	226) "...la primera vez que fui al centro de recursos, no tenía ni idea cómo era eso, además que yo soy un poco... e... desubicada y un poco distraída, entonces me hubiese gustado tener un aprendizaje más

**ANEXO K**  
**PROBLEMAS REFERIDOS A LA POSIBILIDAD DE SER AUTÓNOMO Y/O DE EJERCER LA AUTONOMÍA**

		<p>autónomo, pero me toco pegarme a un profesor para poder, para poder aprovechar el centro de recursos y, de pronto, ahí sí me tocó como... me quedé en el material que el profesor me dio y no, no busque otro material porque no sabía cómo, hasta que por fin aprendí “ (E3: 69-74)</p>
	<p><b>La falta de un examen de admisión y materiales apropiados para estudiantes discapacitados</b></p>	<p>227) “...el examen de la universidad (pausa) esta diseñado para, es decir tiene una serie de elementos visuales..., yo me acuer..., no sé si todavía, pero en esa época había como cuadros estadísticos, ese tipo de cosas para los cuales se necesitan los ojos. (...) desde el mismo momento de entrar a la universidad ya, no fue fácil.” (P9: 55-57/64)</p>
<p><b>ÁMBITO ACADÉMICO -EL PROFESOR Y SU METODOLOGÍA-</b></p>	<p><b>La falta de experiencia del profesor limita su autonomía</b></p>	<p>228) Refiriéndose a por qué los profesores que coordina no son autónomos, afirma: “Básicamente son muy jóvenes todavía, muy, muy jóvenes. Están recién graduados, algunos están apenas por graduarse, por terminar su carrera, entonces <u>hay mucha inseguridad. Inseguridad de enfrentarse a una clase, a los estudiantes...</u>” (D9: 92-94)</p>
	<p><b>Una personalidad demasiado perfeccionista puede limitar el ejercicio de la autonomía cuando se trabaja con otros</b></p>	<p>229) “...<u>cuando uno es excesivamente perfeccionista</u> entonces puede igual eee... salirse como demasiado, o sea, demasiado y yo creo que a veces eso me pasa a mi, porque es como que si no lo hago, mejor dicho, fatal. Lo máximo que me puede hacer, pues..., <u>entonces eso también es eee... pero eso como que riñe un poco con eso que uno puede ser autónomo a pesar de que tenga que, que, que discutir con los demás y contarles y consensuar con los otros.</u>” (D6: 398-402)</p>
	<p><b>El desconocimiento del contexto en el que trabaja limita el ejercicio de su autonomía</b></p>	<p>230) A la pregunta de qué actividades realiza con autonomía, responde: “Hablemos mas bien de antes porque <u>creo que me estoy adaptando y acá todavía no soy capaz de hacer lo que me gusta hacer, ni siquiera, no conozco los límites de este mundo en el que estoy viviendo ahora...</u>” (P1: 70-72)</p>

**ANEXO K**  
**PROBLEMAS REFERIDOS A LA POSIBILIDAD DE SER AUTÓNOMO Y/O DE EJERCER LA AUTONOMÍA**

	<p><b>La falta de dominio en su disciplina limita el ejercicio de la autonomía del profesor</b></p>	<p>231) Refiriéndose a la situación que vivió un profesor en un curso sobre docencia universitaria y donde dicho profesor no pudo ser autónomo, comenta: <u>“...yo veía que obviamente la autonomía con que él empezó a ofrecer esa cátedra, esa charla, obviamente la autonomía que da el hecho de que te hayan designado (...) cuando él vio que lo empezaban a cuestionar con argumentos muy sólidos, tal vez estudiantes que sabían más de lo que el profesor estaba hablando, él empieza a defenderse y yo veo que en el momento en el que él se defiende lo que hace es perder, cada vez pierde más autonomía, más autoridad... (...) El profesor decidió descomponerse y responderle al estudiante de la misma manera alterada en que él lo había hecho, con la cual todo lo que había logrado en 40 minutos de exposición en la cual uno decía: ¡qué lumbre de exposición! (...) se lo tiro todo...”</u> (P1: 207-220)</p>
	<p><b>Los trabajos en grupo propuestos no permiten ejercer la autonomía</b></p>	<p>232) <u>“... el trabajo en grupo y esa independencia que uno querría tener, aunque a veces pareciera entonces que el que es autónomo no trabaja en grupo. (...) Cuando uno tiene que compartir las decisiones o ceder porque dentro del grupo el consenso fue uno que no estaba de acuerdo con lo que uno pensaba pues eso, de cierta manera, o sea, si yo tengo que ir por allá por donde... porque como grupo tenemos que ir allá y yo, de golpe, en una decisión no estoy de acuerdo, ¿dónde está mi autonomía?, igual tengo que seguir por allá porque somos grupo, ahí no hay individualidad.”</u> (D6: 371-381)</p>
	<p><b>Falta de herramientas teóricas y prácticas para el aprendizaje</b></p>	<p>233) Refiriéndose a un profesor que no fomentaba la autonomía, afirma: <u>“Dejaba inclusive un programa especial, pero desafortunadamente no le daba a uno las herramientas matemáticas y muchas veces, ni siquiera, las herramientas teóricas para afrontar ese tipo de problema, entonces que estén en el libro es una cosa; que el profesor las es... las explique es otra cosa y que uno se apropie de ellas con todo el trabajo que hace con la explicación del profesor y con haber leído el libro...”</u> ( E7: 36-41)</p>

**ANEXO K**  
**PROBLEMAS REFERIDOS A LA POSIBILIDAD DE SER AUTÓNOMO Y/O DE EJERCER LA AUTONOMÍA**

	<p><b>La falta de información específica respecto a qué recursos puede utilizar para aprender</b></p>	<p>234) “...en ocasiones le molesta a uno el no conocer (pausa) qué libro específico, qué medio específico, es el que tiene la mejor información o el enfoque que le sirve mas a uno sobre un tema específico.” (E7: 135-137)</p>
	<p><b>La falta de exigencia para que el estudiante realice actividades de auto-estudio</b></p>	<p>235) Refiriéndose a la manera como los profesores proponen las actividades a realizar, afirma: “ les dicen que vayan al centro de recursos a tal lectura, a tal <u>video pero de ahí, no pasa</u>, igual nunca... por lo mismo que, que <u>ni nos exigen entonces pues, es algo aleatorio que si se puede bien, si no pues.</u>” (E2: 191-193)</p>
	<p><b>La falta de apoyo a los estudiantes</b></p>	<p>236) “...yo quise armar una revista, por ejemplo, de literatura en la universidad, eeh... basado pues en lo que nosotros estábamos conociendo, en lo que estábamos aprendiendo y... hicimos propuestas de... de cómo autogestionar... <u>autogestionarnos pues la revista y autogestionar los textos, cómo escribir los textos y toda esta cuestión y no fuimos apoyados por los docentes.</u>” (P4: 92-96)</p>
	<p><b>Una limitación física como la ceguera limita el ejercicio de la autonomía</b></p>	<p>237) Yo creo que en mi caso ad... <u>adquirir independencia total es muy, muy difícil</u> por el hecho de que yo siempre voy a necesitar de alguien que me este mirando los textos que están escritos, que me este ayudando a mirar cosas, va a ser completamente, o sea, va a ser yo diría que muy, <u>muy difícil que se adquiera la independencia total, por ahora.</u>” (P9: 84-87)</p>
	<p><b>La falta de preparación de los profesores para el manejo de estudiantes discapacitados</b></p>	<p>238) “Los profesores no sabían cómo ee... enfrentar, no sé como decirlo, cómo afrontar la situación de que había un estudiante ciego en sus clases. Ellos no sabían. O sea, no sabían cómo evaluar me... Entonces ese, ese comienzo fue, no fue tan, no fue tan fácil. Es la realidad.” (P9: 67-70)</p>

**ANEXO K**  
**PROBLEMAS REFERIDOS A LA POSIBILIDAD DE SER AUTÓNOMO Y/O DE EJERCER LA AUTONOMÍA**

<b>ÁMBITO ACADÉMICO</b> <b>-EL PROGRAMA ALEX-</b>	<b>El control del Programa sobre el trabajo de los profesores se opone a la autonomía que otorga la libertad de cátedra en la Universidad Nacional</b>	<p>239) <u>“...aquí en la Universidad, que es con lo que chocan de golpe los profesores en Alex es la libertad de cátedra y entonces la libertad de cátedra te da la libertad de hacer lo que tú consideres que se debe hacer.”</u> (D6: 183-185)</p> <p>240) Refiriéndose a la gestión de Alex Bogotá, afirma: “A mi me parece que el inglés de aquí es muy distinto al otro que había trabajado y no los estoy comparando, pero yo creo que... yo no sé, hay... <u>hay demasiadas reglas me parece, demasiadas reuniones, demasiadas directrices, demasiados e-mail, muchas cosas...</u>” (P1: 276-279)</p>
	<b>La elaboración de fichas de actividades con base en un formato estricto</b>	<p>241) “Las fichas de hecho si le quitan a uno mucha autonomía porque tienen un formato particular y muy estricto que seguir (...) <u>las fichas es algo de lo, de lo que yo considero que quita mucho la autonomía porque hay un formato.</u>” (P3: 118-124)</p>
	<b>La exigencia de tener que responder a cronogramas estrictos</b>	<p>242) “...De pronto lo que sucedía también con los proyectos me, je no se he... pues de pronto haya sido por cuestiones de organización, de tiempo y todo esto pero en... <u>o sea los proyectos están muy ligados a una fecha exacta y, y yo creo que eso es un problema grande.</u>” ( P3: 220-222)</p>
	<b>La aplicación de un examen estandarizado al final de cada nivel</b>	<p>243) “...<u>lo que odio es tenerles que decir:</u> “muchachos, va a haber un examen y ese examen no depende de mi, como yo no lo voy a crear, como es un examencito institucional, <u>va a tener unos temas obligatorios y un puntaje obligatorio</u>”. (P1: 83-85)</p>
<b>ÁMBITO ACADÉMICO</b> <b>-LA DISCIPLINA DE ESTUDIO-</b>	<b>Aprender lenguas, por ejemplo el japonés, no se puede hacer solo</b>	<p>244) Refiriéndose al hecho de que los estudiantes solos no pueden aprender japonés, afirma: “<u>Es muy difícil porque siempre se necesita la compañía, se necesita alguien con quien practicar.</u> Bueno... hay demasiados aspectos en el aprendizaje y más en el aprendizaje de una lengua. <u>Si.... eso</u></p>

**ANEXO K**  
**PROBLEMAS REFERIDOS A LA POSIBILIDAD DE SER AUTÓNOMO Y/O DE EJERCER LA AUTONOMÍA**

		<p><u>no es algo comparable a una matemáticas... que uno ve en un libro y ya. No necesita de nadie. Una lengua necesita de alguien... el proceso comunicativo, solo no se logra... uno no se va a comunicar con uno mismo solo. Necesita interacción con los compañeros, con el profesor. Entonces en ese aspecto pienso que ellos si necesitan las clases, tienen que asistir a las clases y si no asistieran, pienso que es una parte en la que ellos no pueden ser tan autónomos.</u>" (D10: 94-101)</p>
	<p><b>No se puede acceder por si solo a áreas como la medicina porque su conocimiento es muy extenso</b></p>	<p>245) "...yo creo que... <u>en medicina el, el conocimiento es muy extenso y uno se puede perder en las ramas con tanta autonomía. A veces uno necesita la guía para poder ee...pues acceder al conocimiento de una forma ordenada.</u>" (E3: 102-104)</p>

**ANEXO L**  
**SENTIMIENTOS REFERIDOS A LA FORMACIÓN EN AUTONOMÍA**

CATEGORÍA	SENTIMIENTO	DATO
<b>SENTIMIENTOS POSITIVOS</b>	<b>Alegría</b>	246) “Ellos mismos (se impusieron la asistencia a clase como criterio de evaluación) y están asistiendo juiciosos a clase. Entonces me parece, <u>pues me gustó, me siento contento por eso.</u> ” (P9: 200-201)
	<b>Seguridad y mayor autonomía</b>	247) “Ir ganando experiencia como profesor en programas que promueven autonomía, genera seguridad en el profesor, confianza por parte de los estudiantes y un sentimiento de mayor autonomía. Yo creo que <u>a partir de, como de la mitad del semestre pasado comencé a sentirme muy, muy seguro de lo que estaba haciendo</u> y lo sentí porque los estudiantes a la vez como que se sentían mucho más, con más confianza de acercarse a mi, de pedirme ayuda, de decirme no entiendo lo que usted explicó... En ese momento me sentí más autónomo.” (P9: 99-103)
<b>SENTIMIENTOS NEGATIVOS</b>	<b>Un choque fuerte al hacer la implementación del Programa</b>	248) “... <u>que no sea un choque tan fuerte</u> como les pasó hace, hace un año y medio, no, con los estudiantes y todo el mundo, esto es, vamos demasiado rápido, entonces nos tocó hacer la cosa más graduada.”(D4: 244-246)
	<b>Rechazo total por parte del estudiante</b>	249) Refiriéndose a lo que puede sentir un estudiante cuando se quiere promover en él autonomía, afirma: “...como nosotros hemos estado empeñados en que los estudiantes sean autónomos y no sé que, eee... si uno pierde de vista lo importante y <u>lo fundamental puede atropellar demasiado y en vez de hacerlo, o sea, en vez de contribuir, justamente puede hacer que se vuelva lo contrario, que se vuelva un rechazo total</u> ” (D6: 519-522)
	<b>Inseguridad y ansiedad por parte del estudiante</b>	250) Refiriéndose a cómo se sienten los estudiantes frente al hecho de que sólo una nota defina el curso, afirma: “ <u>Les parece terrible porque la presión es muy fuerte... (...) ese es un atenuante muy difícil de manejar por ellos.</u> Pienso que eso genera, <u>pues no se si inseguridad, sino ansiedad y eso los puede llevar a cometer muchos errores,</u> lo cual en una nota no refleja cómo fue su proceso.” (D10: 192-197)



**ANEXO L**  
**SENTIMIENTOS REFERIDOS A LA FORMACIÓN EN AUTONOMÍA**

	<p><b>Stress por parte del profesor</b></p>	<p>251) Refiriéndose a cómo se debe sentir un profesor cuando quiere llevar a cabo varias actividades que promueven en el estudiante autonomía y no tiene la experiencia para hacerlo, afirma: “Enfrentarse a un programa donde te dicen que hay esto, esto y aquello. <u>Te dicen que hay que hacer cuatro o diez cosas distintas, entonces es el stress total. Y básicamente como que se quedan ahí metidos entre un montón de cosas. Yo creo que es eso, que ellos sienten que ellos no tienen capacidad de decisión, si que ellos no pueden hacer lo que quieren en clase sino que tienen que hacer cosas que parezcan que están guiando a sus estudiantes para otro lado, entonces yo creo que tiene que ver es con eso, con inexperiencia.</u>” (D9: 96-101)</p>
	<p><b>Culpabilidad y frustración por parte del directivo</b></p>	<p>252) Refiriéndose a él como directivo, afirma: “...el sentimiento de uno estar parado allá, ¡huy!... y ver que... pero aquí qué está pasando, o sea, yo decía: <u>“no puedo creer que después de 20 años de estar enseñando esto haya sido la peor experiencia de mi vida, la peor”</u>. Y pasaron en mi curso los que sabían ya inglés, los que no sabían nada, no aprendieron nada (risas) y no y no, o sea, <u>no tener la capacidad uno de, de mirarme y decir: “no, a mi no me importa esta carreta, yo me voy a desgastar por estos chinos”</u>, no tener esa capacidad, es tenaz.” (D6: 576-581)</p>
	<p><b>Desespero por parte del directivo respecto a la falta de autonomía de los profesores</b></p>	<p>253) Respondiendo a la pregunta de que si los profesores son autónomos, afirma: “No, más bien están lejos de eso. Yo a veces me preguntó y <u>a veces en el colmo del desespero me preguntó: “¿pero cómo queremos formar estudiantes en autonomía, al menos con estrategias de aprendizaje si nuestros profesores no hacen nada por si solos?”</u> (...) son cumplidas con sus cosas pero si no les dices que tienen que hacer algo no lo hacen.” (D9: 79-82)</p>
	<p><b>Malestar</b></p>	<p>254) Refiriéndose al sentimiento que le causa la falta de preocupación del profesor por conocer al estudiante, afirma: “Eso es algo supremamente</p>

**ANEXO L**  
**SENTIMIENTOS REFERIDOS A LA FORMACIÓN EN AUTONOMÍA**

		<p>impersonal. Es horrible, es horrible. A mi no me gusta eso.” (D10: 244-245)</p> <p>255) Refiriéndose a la situación en la que no permitió que sus estudiantes fijaran los criterios de evaluación, afirma: “...no me sentí bien. No me sentí bien, no sé..., dije: “no, o sea, si yo supuestamente... <u>pregono ser autónomo y quiero que los estudiantes sean autónomos no tendría porque haberme comportado así</u>”, no, o sea, como que iba en contravía de lo que yo pensaba.” (P9: 147-150)</p>
--	--	---

**ANEXO M**  
**SENTIMIENTOS REFERIDOS AL EJERCICIO DE LA AUTONOMÍA**

CATEGORÍA	SE SIENTE...	DATOS
<b>SENTIMIENTOS POSITIVOS CUANDO SE PUEDE EJERCER LA AUTONOMÍA</b>	<b>Mejor</b>	256) “El hecho de carecer de autonomía en muchas cosas debía ser un hecho doloroso para uno, porque <u>uno se siente mejor cuando es autónomo...</u> ” (D3: 34-35)
	<b>Orgullo</b>	258) “La <u>autonomía que uno siente que tiene es motivo de orgullo</u> , es algo que a uno lo hace sentir bien y que realmente lo hace avanzar en ciertas cosas.” (D3: 38-40)
	<b>Libertad comodidad y motivación</b>	259) “...Pues yo me sentía muy cómoda, porque yo podía distribuir el tiempo y empezar por lo que más me gustaba, que era lo más rico. Yo sabía que tenía que cumplir con las fichas, con mis guías, en esa época eran guías, entonces yo sabía que tenía que hacerlo, <u>pero no me sentía presionada, mas bien me sentía motivada.</u> ” (P8: 15-18)
	<b>Deseo de continuar estudiando</b>	260) Refiriéndose a cómo se siente con el profesor, afirma: “ Bien porque... lo que él me decía yo lo entendía y en el momento de hacer los ejercicios yo los entendía, los podía hacer sola, claro que con la ayuda de unos libros y todo eso, entonces eso como que me daba ánimo, para... para seguir haciendo más” (E5: 30-33)
	<b>Bienestar</b>	261) Refiriéndose a cómo se siente con el profesor, afirma: “Bien porque... lo que él me decía yo lo entendía y en el momento de hacer los ejercicios yo los entendía, los podía hacer sola, claro que con la ayuda de unos libros y todo eso, entonces eso como que me daba ánimo, para... para seguir haciendo más” (E5: 30-33)
	<b>Seguridad para actuar</b>	262) “...de alguna manera empecé a ver que, que tomar las riendas, de la educación de uno, rinde frutos en el sentido en que, uno esta preparado casi para cualquier cosa.” (E7:10-12)
<b>SENTIMIENTOS NEGATIVOS CUANDO SE PUEDE EJERCER LA AUTONOMÍA</b>	<b>Traumatismo</b>	263) “...digamos diez años y dos años más en la Universidad, y uno está acostumbrado a que le digan haga esto y que uno no lo hace y se queda quieto; ya se cree el duro, <u>pero cuando a usted le dicen usted tiene que mirar sus propias debilidades y con en base en eso, trabaje</u> , es una manera un poco más interesante porque entonces uno se da cuenta qué le hace falta y se enfoca en eso, aprender.

**ANEXO M**  
**SENTIMIENTOS REFERIDOS AL EJERCICIO DE LA AUTONOMÍA**

		<u>Pero es una experiencia traumática porque uno no está acostumbrado.</u> " (E4: 9-12)
	<b>Miedo</b>	<p>264) <u>"...claro ese miedo a salir de la casa, romper el, el cortar el, el, el cordón umbilical, que nunca se corta, pero bueno uno dice que..."</u> (P9: 160-161)</p> <p>265) <u>"...esta estudiante era muy reacia, como le daba como mucho miedo que lo del portafolio, que la asesoría, sí, o sea, cómo así que no voy a tener la clase como había sido siempre, etc. Pero que se arriesgó, o sea, entonces empezó digamos a hacer su portafolio, a venir más a la asesoría etc. Eee... ya en segundo nivel creo que yo la tuve como estudiante, hizo un proyecto magnífico con otros dos o tres estudiantes compañeros de ella eee...hablando decía: "yo todavía siento miedo de esto pero me he arriesgado","</u> (D4: 350-355)</p>
	<b>Desequilibrio</b>	266) <u>"...uno mismo ante eso es que dónde esta la clase, me toca a mi coger las riendas pero de otra manera, no cierto, y entonces eso crea un desequilibrio."</u> (D4: 229-231)
<b>SENTIMIENTOS NEGATIVOS CUANDO NO SE PUEDE EJERCER AUTONOMÍA</b>	<b>Angustia, desesperación afán, rabia, desazón, ímpetu, impotencia y mucha tristeza</b>	<p>267) Refiriéndose a lo que sintió cuando no pudo ser autónoma, afirma: <u>"...angustia, desesperación, eee, afán, rabia, ¿qué más? Desazón....ímpetu...mucho más ímpetu del que llevaba...en fin creo que sólo eso...y después mucha tristeza."</u> (D5: 190-192)</p> <p>268) <u>"no interesa qué piensa uno como estudiante. Lo que le interesa a la Profe es el puntaje. Si no que, qué aprende el estudiante o sea por ejemplo usted se da cuenta por ejemplo que, por ejemplo para mi caso, ¿no?, que me saque cincuenta y siete, o sea, yo le dije que es ese dolor para mí porque yo sabía que había aprendido. A mi me hubiera gustado decidir aprobar el nivel; pero a mi no me preguntaron. La profesora decidió. Entonces si es autónoma. y por eso no me puedo graduar, ¿si me entiende?"</u> (E1: 264-271)</p> <p>269) <u>"Mucha angustia, eee... tristeza, e... a... eee... e... incapacidad, no, de poder</u></p>

**ANEXO M**  
**SENTIMIENTOS REFERIDOS AL EJERCICIO DE LA AUTONOMÍA**

		<u>decir: "hombre, yo quiero... hacer esto pero... no puedo", ¿sí? Sí, angustia."</u> (P2: 301-302)
<b>dolor y frustración</b>	270)	<u>"...hicimos propuestas de... de cómo autogestionar... autogestionarnos pues la revista y autogestionar los textos, cómo escribir los textos y toda esta cuestión y no fuimos apoyados por los docentes. Entonces nos cortaron las alas de una vez y cuando le cortan las alas a uno de estudiante pues se las cortan pa' toda la vida..."</u> (P4: 94-98)
<b>Rabia</b>	271)	Refiriéndose a una situación en la que vio atacada su autonomía por que se cambiaron decisiones que él ya había tomado, afirma: <u>"...pero yo pienso en toma de decisiones y que vamos a trabajar unos días haciendo claustros y no se que y los otros días es para estudiar entonces claro nos dio también mucha rabia, pero o sea hay otros que les da igual."</u> (E5: 195-198)
	272)	Con respecto a la demora para hacer su trabajo de grado, debido a la falta de asesoría para hacer lo que quería hacer, afirmó: <u>"No pude hacerlo en tres años porque yo si desarrollé mucho rencor y mucha rabia dentro de la Universidad (...) porque me sentí como castrado..."</u> ( P6: 173-174)
<b>Mediocridad</b>	273)	<u>"...me cuestiono mucho en si..., no en si soy capaz porque uno, yo pienso que uno, bueno, mejor dicho, a veces uno se mete en unas que de pronto dice que no y no y sí sale al otro lado. No en no, no ser capaz, pero... es que un sentimiento, cómo, a ver, ¿cómo lo defino?, no es de frustración porque ni siquiera lo he empezado como para frustrarme por no haberlo logrado, tampoco. (Risas). A veces, sabes qué es como, como que me siento mediocre por, por querer hacer esto y no hacer nada para lograrlo, o sea, me siento mediocre."</u> (D6: 234-239)
<b>Restringido o limitado</b>	274)	Refiriéndose a cómo se siente por el número de instancias a las que tiene que acudir y que hace que no pueda ejercer su autonomía, afirma: <u>"Pero sí, a veces me siento yo aquí más restringida que lo que me sentía en otra institución."</u> (D6: 82-83)

**ANEXO M**  
**SENTIMIENTOS REFERIDOS AL EJERCICIO DE LA AUTONOMÍA**

	<b>Impotencia</b>	275) Refiriéndose a instancias directivas superiores, afirma: “Pues porque yo no podía autorizar todas esas cosas, porque tenía que someterme a todas las políticas de ellos. <u>A mi me hubiera gustado no tener que someterme a todo eso.</u> Tenía que someterme a algo...¿cierto? pero no a tanto problemas, ni a tanto tiempo como si fuera una carrera de obstáculos... <u>a ver cuántos obstáculos es usted capaz de saltar sin reventarse emocionalmente y pues esa es como la sensación de impotencia.</u> ” (D5: 139-143)
	<b>Stress</b>	276) Refiriéndose a lo que pueden sentir los profesores cuando no pueden ejercer su autonomía afirma: Enfrentarse a un programa donde <u>te dicen que hay esto, esto y aquello. Te dicen que hay que hacer cuatro o diez cosas distintas, entonces es el stress total. Y básicamente como que se quedan ahí metidos entre un montón de cosas. Yo creo que es eso, que ellos sienten que ellos no tienen capacidad de decisión, si que ellos no pueden hacer lo que quieren en clase sino que tienen que hacer cosas que parezcan que están guiando a sus estudiantes para otro lado, entonces yo creo que tiene que ver es con eso, con inexperiencia.</u> ” (D9: 96-101)
	<b>Vergüenza</b>	277) Refiriéndose a la manera cómo se sintió en una ocasión en la que no pudo ser autónoma, afirma: “ en el momento en que todo se le cae, uy... como que <u>le da a uno mucha vergüenza también con los estudiantes que digan pues no fue capaz de organizarlo bien no fue capaz de, de asumir su responsabilidad.</u> ” (P3: 253-256)
	<b>Ganas de desafiar la autoridad</b>	278) Respondiendo a la pregunta sobre lo que causó en ella ese deseo de ser autónoma y no poder serlo, afirma: “El desafío a la autoridad. El desafío a la, a la figura autoritaria que hay en la familia y que hay en la educación. ¿Sí? Padres autoritarios y, y profesores autoritarios.” (P2: 237-238)
	<b>Contradicción</b>	279) “Es el sentimiento que se genera cuando se quiere retar la autoridad y al mismo tiempo respetarla, en busca de la autonomía. Sí, entonces un desafío, es un reto y es un eee... ahí hay como, como pues uno ha sido educado en sentido de... el respeto y el respeto hacia los padres y el respeto hacia los profesores... Uno fue educado en esa línea... y entonces se (...) <u>choca con... la conciencia.</u> (...) <u>Una</u>

**ANEXO M**  
**SENTIMIENTOS REFERIDOS AL EJERCICIO DE LA AUTONOMÍA**

		<p><u>lucha allí de que, hombre, yo estoy rompiendo con la familia pero, ¡ay! mis padres, y mi, mi padre y mi madre y qué van a pensar ellos y que me dieron, no me dieron todo eso, ¿no? Y eee... a nivel (...) de profesores, sí, que... cuestionarlos por ejemplo. Cuestionar, e..." (P2: 239-241)</u></p>
	<p><b>Derrotado</b></p>	<p>282) "...Tú ves gente a la que no le importa no poder hacer lo que quiere; Bueno, pero si a uno le importa, uno se siente complicado uno se siente complicado en el, en el sentido en que cree que no está cumpliendo con su labor. mmm (pausa) sí, Hay quienes ponemos la meta en el infinito (...) y nos, y nos estrellamos con cincuenta paredes y nos puede pasar muchas veces, <u>terminamos abandonando las pretensiones de poder sacar las metas más y más a corto plazo</u>" (E 7:266-276)</p>

**ANEXO N**  
**ACCIONES ORIENTADAS A LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS REFERIDOS A LA FORMACIÓN EN AUTONOMÍA**

AGENTE QUE REALIZA O DEBERÍA REALIZAR LA ACCIÓN	ACCION	DATOS
LA UNIVERSIDAD	Invertir en recursos para el aprendizaje	<p>283) "...o sea se sabe que le han metido mucha plata que, que se requiere una inversión un financiamiento pero los recursos están o sea los recursos nadie puede decir que la Universidad no tiene plata. <u>La Universidad si tiene plata, entonces que la pongan a, a producir, que inviertan.</u>" (E4: 411-413)</p> <p>284) Refiriéndose a cómo podrían sus estudiantes ser autónomos, contestó: "Pues por ejemplo, <u>para el francés sería tener todo el tiempo los libros, los manuales, los periódicos, la televisión, el VHS, el sonido para poder escogerlas actividades adecuadas.</u> Si ellos no los tienen entonces..." (D7: 46-48)</p>
	Adelantar procesos de investigación sobre autonomía	285) "...yo <u>creo que sería bueno</u> empezar a trabajar no solo de la perspectiva filosófica de la formación de la autonomía (pausa) sino <u>mirar en la práctica cómo se hace eso, cómo hacer que eso funcione.</u> " (E7: 319-321)
	Impulsar y mantener programas como Alex que promuevan autonomía	286) Refiriéndose a experiencias en la universidad que cree que promueven autonomía, afirma: "Yo creo que Alex sí sirve para que uno se haga consciente de que es muy importante tomar responsabilidad del aprendizaje, entonces lo lleva a uno a consultar más fuentes independientemente y a estudiar de una forma más e... más autónoma en el sentido en que uno decide qué va a estudiar y cómo lo va a estudiar. Estas experiencias funcionan" (E3: 29-32)
LOS DIRECTIVOS	Selección cuidadosa del personal que lidera procesos hacia la promoción de la autonomía	<p>287) "...Sí, es que para... <u>para manejar un centro de recursos debe ser alguien docente y que esté untado de autoformación.</u> Yo siempre lo he dicho. " ( P4: 158-159)</p> <p>288) Refiriéndose a cómo solucionaría una situación en la que quiso ser autónoma y no pudo, afirma: "<u>Haría una selección mucho más cuidadosa de las personas que van a trabajar directamente en el diseño curricular y en la coordinación y en todas esas cosas...</u>sí, haría una selección mucho mas cuidadosa.(D5: 157-159)</p>



**ANEXO N**  
**ACCIONES ORIENTADAS A LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS REFERIDOS A LA FORMACIÓN EN AUTONOMÍA**

	<p><b>Desarrollo dinámico y proactivo del trabajo en equipo del personal que lidera estos procesos</b></p>	<p>289) “...haría algo como (.....) <u>una participación más sistemática donde las personas no pudieran tomar una actitud pasiva...desarrollaría un mecanismo... una dinámica...una sinergia en el grupo... de tal manera que las personas no pudieran permanecer pasivas.</u>” (D5: 159-162)</p>
	<p><b>Consensos para evitar la sensación de pérdida de autonomía cuando se trabaja en equipo</b></p>	<p>290) A la pregunta de si hacer consensos no afecta la autonomía, afirma: “<u>No, en absoluto. No, porque no se trata, digamos, de una directriz que provenga de una autoridad que en forma unilateral decida cuáles son las modalidades pedagógicas que se privilegien en el departamento y cómo debe impartirse una clase desde el punto de vista pedagógico, sino, digamos, en la praxis pedagógica de los diferentes profesores, y en la medida en que los profesores intercambian y se va creando como una unidad de procedimientos y una unidad de criterios que, claro, dista mucho de ser una simple homogeneidad, o una uniformidad. (...) el hecho de que haya una cierta unidad de estilo, no quiere de ninguna manera decir que se pierde esa autonomía.</u>” (D1: 128-140)</p>
	<p><b>Formar a los profesores para que puedan formar en autonomía</b></p>	<p>291) “...los estudiantes no están recibiendo realmente capacitación en autoformación. Primero, porque los docentes tampoco son autónomos y si son autónomos no saben enseñar la autonomía. Porque es que <u>para aprender hay que aprender a aprender y hay que saber enseñar a aprender a aprender.</u>” (P4: 61-64)</p> <p>292) “...<u>debería dársele un poco más de formación en pedagogía a algunos profesores,</u> no tanto en la formación de, del idioma en si de lo que ellos estén dando sino <u>tal vez más en pedagogía; hay que insistir un poco en eso.</u>” ( E7: 301-303)</p> <p>293) Refiriéndose a las soluciones que plantea para lograr que los profesores sean más autónomos, comenta: “<u>Uno por la lengua, el frente puramente lingüístico, entonces, intentar mejorar todas nuestro nivel de lengua, hablar en alemán, escribir siempre en alemán, también hay fallas ahí.</u> Por el otro lado, apoyarnos en teoría, irles dando poco a poco tareas de lecturas: Qué fácil sería una clase... <u>Qué</u></p>

**ANEXO N**  
**ACCIONES ORIENTADAS A LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS REFERIDOS A LA FORMACIÓN EN AUTONOMÍA**

		tipos de semantización hay en una clase. Para muchos es “sí, alguna vez vi eso en algún momento de la carrera pero ni idea”. Entonces yo creo que <u>es importante manejar teoría básica, intentar poner esa teoría en práctica</u> . Por ejemplo, eso sería ideal que lo pudiéramos hacer con <u>las observaciones de clase; centrarnos en cada tema que hemos leído e ir mirando cómo lo reflejamos</u> . Yo creo que inicialmente eso es, formación.” (D9: 103-110)
	<b>Crear espacios de reflexión y comunicación</b>	294) “...se llegó a la conclusión de que, por ejemplo, se <u>instityeran las reuniones por lenguas</u> ya crecido el numero de profesores, entonces ya cada lengua, entonces hacía sus reuniones para <u>recoger esas experiencias (...)</u> y <u>eso creo que ha mejorado un poco la comunicación.</u> ” (D4: 329-333)
	<b>Concientizar a los profesores de las ventajas del Programa para ellos y para los estudiantes</b>	295) “...hay que ser bastante consecuentes y hay que enseñar, <u>entonces hay que enseñarles cómo quererlos</u> (refiriéndose al hecho de enseñar a los profesores cómo desarrollar proyectos con los estudiantes), <u>que vean que el proyecto</u> (una de las modalidades de trabajo en Alex) <u>es algo que va a contribuir no sólo a los estudiantes sino a su actividad como docentes</u> , porque <u>flexibiliza el ritmo de la clase, lo idealiza, pasa de ser el profesor el dador de conocimiento total y absoluto, para ser el mediador del conocimiento.</u> ” (P6: 115-119)
<b>EL CURRÍCULO</b>	<b>Promover el uso del Centros de Recursos asociado al trabajo en la clase para el aprendizaje de lenguas</b>	296) “...el otro mecanismo eee... ha sido las rotaciones de clase, entonces la hora de clase se programa para que vengan acá (refiriéndose al Centro de Recursos para aprendizaje de lengua), el estudiante haga la clase aquí con el profesor, para motivarlos a que vengan.” (D4: 505-507)
	<b>Formar constantemente al estudiante en autonomía y brindar el tiempo suficiente para que logre ser</b>	a. 297) “...entonces yo creo que la autonomía... pide, un espacio de tiempo larguísimo muy grande, muy grande y muy, muy, muy calmado y muy despacioso, pero al mismo tiempo pide formación constante, constante, constante muy constante...” (D8: 352-354)

**ANEXO N**  
**ACCIONES ORIENTADAS A LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS REFERIDOS A LA FORMACIÓN EN AUTONOMÍA**

	<b>autónomo</b>	
	<b>Delimitar el trabajo por proyectos según el nivel de lengua</b>	298) “...Con el proyecto (una de las modalidades de trabajo en Alex) hemos tratado de que sea una cosa como más delimitada, entonces han salido proyectos más, más sencillos pero mejores, como más acordes con el nivel de lengua...” (D4: 516-519)
	<b>Revisar y replantear permanentemente el modelo aplicado</b>	299) Refiriéndose a la metodología que se estaba utilizando para implementar el modelo de aprendizaje autónomo, afirma: “...hasta que nosotros no lo vivimos y empezamos “no y no y así no puede ser y tenemos que cambiar y no sé que”, no, no nos sentamos a darle la voltereta al asunto. Ese fue, o sea, el fracaso fue el que nos, o sea, fracaso por lo menos mío, yo sí siento que contribuyó al cambio.” (D6: 589-592)
	<b>Asumir que las asesorías en el campo pedagógico deben ser más de carácter práctico que psicológico</b>	300) “...yo digo que es muy rico dar los consejos y hacerle ver a la gente “mire, haga esto, haga lo otro, no necesita aquí” todo se hace en un segundo, o sea, un psicólogo cheverísimo. Pero igual, eso no es tan sencillo aceptarlo (...) <u>A un estudiante, pues, uno tiene que convencerlo de golpe con otras cosas no tanto “ven siéntate y yo te resuelvo, te ayudo a resolver tus problemas”. A veces, de golpe, eso es lo que me pasa a mi con los estudiantes, (...) yo nunca les he dicho: (...) “vaya a asesoría, que no sé que”, (...) sino, “van y me buscan allá al Centro de Recursos cuando vayan y tal”, o sea, “venga” y “¡ah!, quiubo, ¿vino a trabajar?, venga”, entonces les inicio el proceso, “venga, subamos” ... (...) O sea, yo voy, yo voy como más a, a las cosas prácticas, que sientan como más el apoyo..” (D6: 251-260)</u>
	<b>Revisar los procesos de evaluación que se lleven a cabo para que promuevan autonomía</b>	301) Refiriéndose a la solución que plantearía para hacer de la evaluación una forma de ejercer y formar en autonomía, afirma: “Es muy difícil, es muy difícil porque <u>lo ideal sería que no existieran las notas</u> , pero para que no existan las notas tiene que haber un compromiso, tiene que haber una responsabilidad por parte de los estudiantes y se tienen que ver los resultados a pesar de lo que dije. El replanteamiento que se hizo fue lo mejor que se pudo haber hecho, pero a la

**ANEXO N**  
**ACCIONES ORIENTADAS A LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS REFERIDOS A LA FORMACIÓN EN AUTONOMÍA**

		vez pienso que <u>hay que cambiar la parte de evaluación, la parte que evalúa, la parte que evalúa a los estudiantes...</u> Pienso que el examen final debería valer pero no tanto, no debería ser algo con tanto... pues lo que dije la parte de la evaluación no me parece. <u>Es muy difícil manejar eso. Manejar un proceso autónomo y dejarlo todo a una instancia...</u> " (D10: 182-191)
	<b>Tener claridad sobre las relaciones lengua, cultura, entorno y pensamiento</b>	302) Refiriéndose a la manera como implementa un currículo que promueve autonomía, afirma: "...hacía unos talleres y en <u>los talleres hacía que ellos tuvieran la claridad de varias cosas, de tres cosas... de las relaciones de la lengua con la cultura, de la lengua con el entorno y de la lengua con el pensamiento.</u> Si ellos eran capaces de entender esas tres relaciones, ellos ya iban a entender qué implicaba aprender una lengua. Por otro lado, veía que ellos tenían que tener una conceptualización en términos del lenguaje cómo facultad de simbolización del ser humano, el lenguaje como el uso de la lengua, y el lenguaje como registro (...). Esas cosas, yo creía que cualquier persona que fuera a estudiar lenguas tenía que entender eso. Entonces <u>para mí esas tres cosas eran claves, el desarrollo conceptual, el desarrollo de las estrategias de lectura y la comprensión epistemológica de lo que implicaba aprender una lengua.</u> " (D5: 323-338)
	<b>Explorar las representaciones con respecto a lo que implica aprender una lengua</b>	303) Con respecto a las acciones que emprendió para crear un currículo en pro del desarrollo de la autonomía, afirma: "...empecé a pensar que yo tenía que hacer un currículo donde hubiera la comprensión de lo que implicaba aprender una lengua. <u>Y lo primero que había que hacer era trabajar sobre las representaciones;</u> en esa época yo no las entendía como representaciones sino como actitudes, y como falta de comprensión de lo que realmente se estaba haciendo." (D5: 308-311)
	<b>Entender el desarrollo de la autonomía como un proceso</b>	304) "...yo creo que la autonomía... pide, un espacio de tiempo larguísimo muy grande, muy grande y muy, muy, muy calmado y muy despacioso." (D8: 352-353)

**ANEXO N**  
**ACCIONES ORIENTADAS A LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS REFERIDOS A LA FORMACIÓN EN AUTONOMÍA**

	<b>Tener en cuenta el contexto real con el que se está trabajando</b>	<p>305) "...sí, es que a veces cuando estamos hablando de autoformación nos refe... a veces nos remitimos a mucha gente que ha hablado de esto, que es importante, pero hay que aterrizar las vainas. Es importante." (P4: 163-165)</p> <p>306) "...o pues por lo menos yo exigiría, o sea que, <u>si hay un programa para indígenas</u>, o sea que, a mí me parece que si hay un programa ALEX, <u>de aprendizaje autónomo, también debería haber un nivel uno para indígenas ...</u> o sea como, o sea como, o sea por lo menos que sea coherente con lo que propone, ¿sí?, que uno se identifique, porque... o sea yo me siento ... a veces cuando trabajo así... yo siempre me ha tocado solo" (E1: 159-163)</p>
<b>EL PROFESOR</b>	<b>Comprometerse</b>	307) "Eso es bastante importante y que él estaba dispuesto a darse, que en tal tiempo libre...pun, o sea se interesaba por el aprendizaje del estudiante realmente, el otro profesor nunca hacía eso, nunca entonces eso fue bastante importante." (E4: 161-163)
	<b>Cuestionarse permanentemente con respecto al quehacer pedagógico y al conocimiento que posee</b>	308) Refiriéndose a acciones de profesores que fomentaron el desarrollo de la autonomía, afirma: "...depués de los cuales uno veía siempre pues <u>un vivo interés por indagar</u> , como una forma fresca de mirar las cosas..." (D1: 8-9)
	<b>Hacer seguimiento de los procesos y enfatizar en la asesoría</b>	<p>309) "Pues ahora, <u>ahora de todas maneras los profesores somos más conscientes de que tenemos que enfatizar más en la asesoría.</u>" ( D4: 499-500)</p> <p>310) "... entonces me di cuenta que <u>lo mejor era sentarme con el estudiante y tratar de ayudarlos ha estudiar y comenzar por allí para ayudarlo</u>, así me di cuenta que era importante desarrollar autonomía .." (P6: 4-7)</p>
	<b>Apoyar al estudiante en el conocimiento de la lengua</b>	311) "...una forma de <u>darle autonomía al estudiante, es darle acceso al conocimiento. Cuando él logra conocer algo así sea una cosa pequeñita pero en eso él logra sentir, siente que las sabe...</u> Puede ser que cuando uno se enfrenta a un campo en el que desconoce uno está perdido; eso me pasaba con las

**ANEXO N**  
**ACCIONES ORIENTADAS A LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS REFERIDOS A LA FORMACIÓN EN AUTONOMÍA**

		matemáticas, yo no podía ser autónomo...” (P1: 175-178)
	<b>Ser modelo de autonomía</b>	312) “yo creo que la mejor manera de mostrarle a los estudiantes es (refiriéndose a como promover el ejercicio de la autonomía) sin necesidad de ser explícito, es... con el ejemplo, con el ejemplo.” (P8: 103-104)
	<b>Conocer al estudiante como persona y dirigirse a él/ella de manera particular</b>	313) “De hecho, el <u>contacto entre más cercano y más estrecho</u> , yo creo que eso hace parte de la psicología de la gente, las cosas impactan más. A distancia impactan menos, pues a cierta proximidad impactan más. O sea, <u>una cosa que dice un profesor a un conjunto de cien estudiantes, sin que él se dirija a nadie en particular, eso, digamos, lo puede tomar uno de una manera, pero muy distinto es si ese llamado es a nombre propio, y por el conocimiento personal que la otra persona pudiera tener con uno.</u> ” (D1: 65-69)
	<b>Tener en cuenta los intereses de los estudiantes</b>	Refiriéndose a lo que hace para fomentar autonomía en sus estudiantes, afirma: “...que no se sientan (...) que tienen que hacer veinte cosas distintas y siempre hablarlo. “Bueno usted no quiere eso, entonces qué le interesa...” (D9: 29-31)
	<b>Reconocer y respetar la opinión del estudiante</b>	314) Refiriéndose a algunas de las actitudes de profesores que fomentaron en él el desarrollo de la autonomía, afirma que poseían: “... <u>un interés genuino en las apreciaciones que los estudiantes o que otras personas podían dar</u> , con lo cual quedaba claro y manifiesto que no daban por cerrado el asunto sino que todavía estaban buscando respuestas para las preguntas que nos planteaban a nosotros como estudiantes.” (D1: 8-12)
	<b>Escuchar al estudiante</b>	315) “...hay que escuchar muchísimo al estudiante y uno puede entrar a analizar un poco su vida emocional: a mi me ha funcionado, puede ser mucho más fácil llegar a saber cuál es el aprendizaje que debe generar mayor satisfacción en los estudiantes.” (P6: 300-302)
	<b>Facilitar la comunicación</b>	316) “...un profesor tiene que ser alumno dos veces porque tiene que apropiarse del

**ANEXO N**  
**ACCIONES ORIENTADAS A LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS REFERIDOS A LA FORMACIÓN EN AUTONOMÍA**

	<b>entre profesor y estudiante</b>	conocimiento y tiene que apropiarse de un lenguaje, adecuado que le permita llegar al alumno.” ( E7:68-70)
	<b>Darle al estudiante la libertad para decidir lo que quiere hacer</b>	317) “...en algunos cursos yo los ponía a leer, los ponía a escoger lecturas. ¿Sí? ¿Sí recuerdan eso, o no? A mí me parece que, por lo menos el que el estudiante tuviera... la opción de escoger una lectura que le llamara la atención, pues eso es un poquito como fomentar la autonomía. ¿Será? ¿De pronto? ¿No?” (D2: 192-195)
	<b>Motivar permanentemente al estudiante</b>	318) “Yo creo que el gran secreto con una clase de lengua es la motivación. Yo creo que si ellos van con gusto a la clase, trabajan con gusto, aprenden y sienten que <u>aprenden</u> , eso ya es una gran cantidad de terreno ganado. Ellos ya van a querer <u>aprender más</u> y si uno les va dando poco a poco información sobre estrategias de <u>cada cosa pues van a volar</u> . Yo creo que eso es lo único que podemos hacer por ellos.” (D9: 115-119)
	<b>Despertar conciencia en los estudiantes de la importancia del trabajo independiente</b>	319) <u>despertar conciencia</u> mejor, en el estudiante <u>de que sí se puede... trabajar sin necesidad de... de que una persona le este diciendo a uno cómo debe hacer las cosas.</u> ” (P9: 213-215)
	<b>Crear ambientes de libertad de aprendizaje</b>	320) “...Y en cuanto a la autonomía de mi muchachos... pues yo diría que... con ellos es... que yo trato de... que sean ellos los que pidan, qué quieren, hasta dónde quieren llegar. No, no imponer... no imponer fórmulas...” (P1: 79-81)
	<b>Fomentar la negociación con los estudiantes</b>	321) “...pero pues <u>hay una especie de negociación</u> , ¿no?, <u>para todo hay negociación</u> . Cuando uno recibe un no, necesi... no se puede quedar con el no. Tiene que decir: “bueno, entonces dígame no, por qué.” ( P8: 204-206)
	<b>Permitir a los estudiantes que</b>	322) “...los <u>criterios de evaluación de curso deben nacer más de, de ellos, si uno</u>

**ANEXO N**  
**ACCIONES ORIENTADAS A LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS REFERIDOS A LA FORMACIÓN EN AUTONOMÍA**

	<b>establezcan criterios de evaluación</b>	<u>quiere que sean autónomos</u> , que de uno mismo (refiriéndose al profesor).” (P9: 142-143)
	<b>Concientizar al estudiante de que lograr autonomía implica rupturas y traumatismos</b>	323) “... <u>las rupturas para... para lograr esa autonomía o lo que uno quiere, ¿sí? eso implica, implica, eee... traumatismos. ¿Sí?, por eso es que los chicos en la universidad están, están, pues no saben, ¿sí?, qué hacer porque, porque ellos no están acostumbrados a eso. Al... a la ruptura con la educación convencional.</u> ” (P2: 180-183)
	<b>Personalizar la educación</b>	324) “...por eso digo que la experiencia más enriquecedora fue el nivel tres porque fue una educación mucho más personalizada que en uno.” (E4: 94-95)
	<b>Involucrar al estudiante en las decisiones referentes a la metodología</b>	325) “pues una, o sea por que lo dicen, lo dicen todo a los estudiantes, y no (inaudible) pues no soy la persona mas idónea, porque yo no... o sea, no sé tanto el inglés pero si como reconsiderar la metodología ¿no? Y... se debería ser como un precio más compartido o sea... y como hacer que... tanto el profesor como los alumnos... o sea digan; si superamos el nivel, ¿sí?” (E1: 193-197)
	<b>Utilizar el trabajo heterónimo para promover el aprendizaje autónomo</b>	326) “...pero pues acá le enseñan, directo, que estaba, ya que hable, que lo que de pronto (...) escuchar o sea como me puede escu..... ahora pues bueno <u>ya he tratado de por ejemplo hay si puede ser autónomo, ya cuando a uno le han enseñado algo.</u> (E1: 249-245)
	<b>Proveer al estudiante de estrategias de aprendizaje</b>	327) “...lo que yo hago por autonomía es buscar siempre estrategias de aprendizaje, entonces yo creo que mis alumnos, mis estudiantes tienen claro cuáles son las habilidades lingüísticas, los componentes lingüísticos y lo que pretendemos lograr hasta el final del semestre, (...) entonces, a partir de eso <u>yo les voy dando pildoritas estratégicas para saber cómo trabajar con un ejercicio de comprensión auditiva, qué hacer cuando tiene problemas con gramática y todas esas cosas...</u> ” (D9: 32-37)
	<b>Fomentar el cuestionamiento y</b>	328) Como profesor que promueve autonomía en sus estudiantes, plantea:”Me



**ANEXO N**  
**ACCIONES ORIENTADAS A LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS REFERIDOS A LA FORMACIÓN EN AUTONOMÍA**

	<b>la indagación sobre los temas de clase y el sentido de la responsabilidad</b>	interesa ante todo plantear preguntas y preguntas que para mí también son preguntas abiertas y me preocupa más eso que la idea de plantear respuestas acabadas, que no las tengo.” (D1: 15-16)
	<b>Implementar actividades que promuevan el desarrollo del pensamiento</b>	329) Refiriéndose a actividades que cree necesarias para fomentar el aprendizaje autónomo, afirma: “Por otro lado, requiere que uno piense mucho. <u>Yo a veces le pongo a los estudiantes una tarea de pensar...no quiero que escriban nada ni nada sino que piensen</u> , entonces a los pocos días les digo qué han pensado..ah, <u>no han pensado nada, entonces les digo algo y los dejo iniciados para que sigan pensando.</u> ” ( D5: 412-415)
	<b>Hablar de la propia experiencia para promover autonomía</b>	330) “...acá en el Programa sí hablamos un poquito de “bueno, cómo vas, cómo te está yendo con este grupo, mira a ver qué puedes hacer con ellos, ee... qué hiciste tú...o qué podría yo hacer con este grupo...” y es, es se comparte mucho la experiencia y de la experiencia surgen ideas para aplicar...” ( P10: 204-106)
	<b>Promover el uso de diferentes recursos</b>	331) “...pues se veía que las habilidades podían ser atractivas, digamos ver una buena película en inglés, algo así resultaba atractivo, entonces como que dejé a un lado el papel y el lápiz y bueno metámonos al cuento audiovisual, eso fue importante.” (E4: 34-36)
	<b>Justificar permanentemente el por qué de las actividades y estrategias propuestas</b>	332) “...ellos (los estudiantes) <u>necesitan es como por medio de... de los ejemplos, de actividades, darse cuenta que eso sí funciona</u> (refiriéndose a la aplicación de estrategias de aprendizaje) <u>y aplicarlo a diferentes, en diferentes contextos</u> para que se den cuenta que es verdaderamente confiable, que no es el ejercicio que uno hace, sino que puede ser un ejercicio que ellos traigan y que igualmente les va a funcionar.” (P8: 233-236)
	<b>Promover la búsqueda de</b>	333) “...la doctora X que nos dicto química en segundo semestre (...) como la

**ANEXO N**  
**ACCIONES ORIENTADAS A LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS REFERIDOS A LA FORMACIÓN EN AUTONOMÍA**

	<b>información por cuenta propia</b>	química si me entiende, entonces mmm con ella vimos temas completos <u>y ella era de las que de las que daba bibliografía nos decía que leyéramos y que si teníamos alguna pregunta fuéramos y la buscáramos...</u> " (E 6: 34-37)
	<b>Promover la lectura para desarrollar la autonomía</b>	334) "La lectura. <u>Y yo a mis chicos en mis clases, bueno les hablo, no, les hablo de tal libro, de tal lectura, de tal... sí y, y, y pues ellos... yo veo que... que les falta, les falta esa parte, que les, que les puede ayudar muchísimo...</u> " (P2: 279-281)
	<b>Mantener un nivel alto de exigencia en todos los niveles de lengua</b>	335) "...a mi lo que me causa digamos como cuestionamiento es porque a los primeros niveles no les exigen casi nada, sería bueno porque entonces uno ve que tiene que dedicarse, esforzarse." (E4: 197-199)
	<b>Promover actividades donde el estudiante participe activamente</b>	336) "...el trabajo didáctico con ella (refiriéndose a la profesora)consistía en que teníamos que hacer (no se entiende) metabólicas <u>entonces de una manera didáctica entonces lo que hicimos nosotros fue hacer como imágenes en relieve del cuerpo humano</u> teníamos que relacionar todo entonces es muy rico porque primero hay que hacer el trabajo (no se entiende) en tercera dimensión todo y a parte de eso entender entender para poder bajar a <u>sustentarlo porque no era solamente hacerlo sino sustentarlo y que fuera muy creativo que no fuera un simple cartelera o no si no que tenía que ser algo ..yo me acuerdo que lo hicimos hasta que se movía que se movían bracitos y cosas entonces (no se entiende) tener en cuenta por que con alguno que se equivocara...</u> " (E 6: 46-53)
	<b>Combinar la clase con actividades que promuevan el aprendizaje autónomo</b>	337) "...sin embargo, <u>sí me gustaría que parte de esas clases fueran más autónomas, como más ir a la biblioteca por nosotros, por nuestros propios medios, ee... y en la magistral más bien tratar de debatir con el profesor lo que se ha aprendido.</u> Pero sí se me hace muy importante una clase magistral porque <u>te ilumina el camino por el que debes seguir,</u> porque en un universo de conocimientos uno se puede perder." (E3:104-108)
	<b>Hacer que el estudiante</b>	338) "...hay académicos de importancia que han, que han puesto como postulado el

**ANEXO N**  
**ACCIONES ORIENTADAS A LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS REFERIDOS A LA FORMACIÓN EN AUTONOMÍA**

	<b>formule preguntas como mecanismo de aprendizaje y reflexión</b>	hecho de hacer preguntas y en muchas ocasiones es más importante que dar respuestas. Una pregunta bien hecha es más importante que una respuesta bien dada. (...) hay que tratar de que el alumno de alguna manera haga las preguntas; no tanto porque sean preguntas tontas o no sean preguntas tontas si no que las haga y que las haga porque necesita hacerlo, que reconozca la necesidad de, hacer preguntas en los momentos adecuados.” (E7: 285-292)
<b>LA FAMILIA</b>	<b>Brindar la libertad y el apoyo para tomar decisiones</b>	339) “ay papá, ¿qué hago: me voy o no me voy?”. Me dijo: “mi amor, decide tú”. ¿No?, entonces, es rico... es rico que <u>uno pueda también consultar, ¿cierto?, porque uno necesita ayuda. Fíjate que uno necesita siempre como esa... digamos, sí, ¿como digo yo?, como...asesoría, de pronto, consejo, ¿cierto?” (D2:283-287)</u>
	<b>Establecer y hacer respetar las normas de disciplina</b>	340) Con respecto a niños a los que considera autónomos, afirma: “...ellos tenían disciplina, en el sentido de que, por ejemplo, a tal hora tenían que acostarse y el niño sabía y el papá solamente le decía: “it is eight o'clock” y listo y hasta mañana. (Risas). Cuando aquí el niño a toda hora es la pataleta del siglo porque no quiere acostarse, ¿no?” (D2: 272-275)

**ANEXO Ñ**  
**ACCIONES ENCAMINADAS A LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS REFERIDOS A LA POSIBILIDAD DE SER AUTÓNOMOS Y /O DE EJERCER LA AUTONOMÍA**

<b>AGENTE QUE REALIZA O DEBERÍA REALIZAR LA ACCIÓN</b>	<b>ACCIÓN</b>	<b>DATOS</b>
<b>LA UNIVERSIDAD</b>	<b>Crear ambientes institucionales aptos para el ejercicio de la autonomía</b>	342) <u>“...pienso que el ambiente institucional en el que uno se mueve debe ser propicio para las actividades que uno hace como, entre comillas, individuo, dentro de una institución.”</u> (D1: 210-212)
	<b>Apoyar a los profesores discapacitados</b>	343) Refiriéndose al hecho de que como profesor discapacitado necesita ayuda, afirma: <u>“...este semestre ya cuento con la ayuda de una persona que me, me, sí me asignaron para que estuviera cuatro horas conmigo.”</u> (P9: 82-84)
	<b>Flexibilizar los cronogramas establecidos</b>	344) <u>“...digamos yo creo que de pronto la presentación de proyectos y la presentación de encuentros culturales se debería dejar como de una manera libre a lo largo del semestre, no poner una fecha límite que de esta fecha a esta fecha se deben realizar proyectos.”</u> (P3: 235-237)
	<b>Contar con distintos recursos que permitan el aprendizaje autónomo</b>	345) <u>“...pues se veía que las habilidades podían ser atractivas, digamos ver una buena película en inglés, algo así resultaba atractivo, entonces como que dejé a un lado el papel y el lápiz y bueno metámonos al cuento audiovisual. Eso fue importante.”</u> (E4: 34-36)
<b>EL PROFESOR</b>	<b>Asumir la libertad de cátedra como hacer lo mejor por los estudiantes</b>	346) Refiriéndose a la manera como se debería entender la libertad de cátedra, afirma: <u>“...cuando la gente asume esa posición como hacer lo mejor por los estudiantes pues es súper esa autonomía que uno adquiere e... pues decida lo que uno quiere decidir y lo que sea mejor... cuando se asume eso como, o sea, voy a hacer lo que menos me cueste trabajo, sin importarme los estudiantes ya es un, pues hay es donde las acciones empiezan a dar sus frutos probablemente negativos. Que la hay, sí (refiriéndose a la libertad de cátedra), pero entonces uno cómo la usa...”</u> (D6: 185-190)

**ANEXO Ñ**  
**ACCIONES ENCAMINADAS A LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS REFERIDOS A LA POSIBILIDAD DE SER AUTÓNOMOS Y /O DE EJERCER LA AUTONOMÍA**

	<p><b>Flexibilizar su metodología</b></p>	<p>347) Para ejercer su autonomía, el directivo propone: “...yo tengo un lema y <u>es prepara la clase como si todo fuera a salir exactamente como está preparado... y al momento de darla... darla como si no la hubiera preparado.</u> Porque eso me permite <u>hacer cambios sobre la marcha y de pronto yo ahí en el momento, con los estudiantes, visualizo una tarea que no se me había ocurrido y les digo...hagan esta tarea entonces es el ejercicio docente mismo, <u>el contacto mismo, el que va enriqueciendo la práctica docente.</u>” ( D5: 107-112)</u></p>
	<p><b>Reconocer que no se es experto en el tema</b></p>	<p>348) Refiriéndose a la situación que vivió un profesor en un curso sobre docencia universitaria y donde dicho profesor no pudo ser autónomo, comenta: “...<u>creo que lo más fácil hubiera sido decir: “mira, en eso que me comentas yo creo que tú eres el experto, ilústranos, por favor. Una ayudita”.</u> Eso no lo humilla, ni nada, ¿sí? Uno lo reconoce.” (P1: 213-215)</p>
	<p><b>Adaptarse a las circunstancias</b></p>	<p>349) “...también de pronto una muestra de autonomía, el adaptarse a la realidad, ¿sí? Pues para que te pones a luchar contra un ambiente que no puedes cambiar, cambia tú.” (P1: 282-284)</p>
	<p><b>Cambiar de sitio de trabajo</b></p>	<p>350) “...<u>Yo creo que una de las soluciones para mi seria dejar ese punto bien abajo y buscar otro donde yo pueda como que explotar mas todo lo que tengo, explotar mas esa, esa... esas ganas de explotar y pensar y de crear cosas que, que solo se me ocurren a mí y que podrían funcionar pero que allá en el colegio estoy quedando como muy aplastada.</u>” (P3: 297-300)</p>
	<p><b>Crear herramientas para suplir las propias limitaciones</b></p>	<p>351) “Entonces a mi me tocó comenzar a <u>crear</u> como, de alguna forma, <u>herramientas</u> que me ayudaran a, a suplir el... la carencia de la visión.” (P9: 35-37)</p>

**ANEXO Ñ**  
**ACCIONES ENCAMINADAS A LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS REFERIDOS A LA POSIBILIDAD DE SER AUTÓNOMOS Y /O DE EJERCER LA AUTONOMÍA**

	<b>Sentirse seguro</b>	352) Refiriéndose a qué hacer para facilitar el ejercicio de su autonomía, afirma: “... <u>Seguridad. Sí, sentirse muy seguro de lo que... se piensa hacer y de lo que se está haciendo.</u> (P9: 307)
<b>EL ESTUDIANTE</b>	<b>Fijarse metas claras</b>	353) “...desde muy niña yo recuerdo desde los quince años yo peleaba mucho con mi madre por eso, porque yo me ponía metas y entonces yo decía para mí... voy a jugar a, a lograr esa meta... y entonces como que yo me metía en el cuento y como que me embarcaba y lo podía hacer.” (D8: 94-96)
	<b>Reflexionar con respecto a sus necesidades de aprendizaje y buscar soluciones</b>	354) “...uno está consciente que no sabe, o sea, que lo que se tenía que saber, por allá se sabrá el 10% en, en esa área por lo menos, ¿no?, y no, no sabe y entonces uno dice, yo decía: “debería meterme en un curso a estudiar inglés” y también, o sea, increíble uno pensando eso: “debería ir al Consejo Británico y meterme a un curso” y entonces “¡ay, no! pero el curso que hizo mi sobrina, eso era el mismo libro que yo estudié, no, pero si yo tengo libros en la casa me puedo sentar a estudiar, yo puedo hacerlo... mmm..., bueno”. Se acabó la conversación conmigo misma.” (D6: 210-216)
	<b>Explorar distintas estrategias y recursos de aprendizaje</b>	355) “...yo empecé a grabarme, empecé a hablar delante del espejo, empecé a hablar cotidianamente en lo que hacía, entonces yo me levantaba y hablaba en inglés todo el tiempo, grababa los pocos videos en inglés a los que tenía acceso y trataba por ejemplo de emular lo que hacían a los protagonistas y repetía lo que él decía en ese momento, entonces y así desarrolle de manera más eficaz lo que había aprendido porque tenía una sed de conocimiento (...) empecé a desarrollar estrategias por mi cuenta, entonces cuando empecé a trabajar en el colegio me subí más porque empecé a vincularme con la danza, con el teatro, con la literatura, entonces por ejemplo además que yo creo

**ANEXO Ñ**  
**ACCIONES ENCAMINADAS A LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS REFERIDOS A LA POSIBILIDAD DE SER AUTÓNOMOS Y /O DE EJERCER LA AUTONOMÍA**

		<u>mucho en la interculturalidad y esas cosas me facilitaban desde lo que yo sabía mi acerbo cultural en mi lengua.” (P6: 44-56)</u>
	<b>Actuar aunque no haya apoyo</b>	356) <u>“Bueno, como... como... como... como estudiante eeh... yo creo que ya optaría por el otro lado, por el lado de... de... de... de si no me colaboran yo me busco la colaboración yo mismo.” ( P4: 113-114)</u>
	<b>Incurrir en campos de estudio que le gusten y en los que se pueda desempeñar bien</b>	357) A la pregunta de qué solución le daría al problema de no poder ser autónomo por desconocer el campo de conocimiento en el que estaba, afirma: <u>“Yo le buscaría la misma, que simplemente no nade contra la corriente, yo busco lo que sí me guste y en lo que soy bueno.” (P1: 188-189)</u>
	<b>Crear mecanismos para que la propia opinión sea tomada en cuenta</b>	358) <u>“...pasar una carta o algo así para que lo que uno piensa sea tomado en cuenta.” (E5: 183-185)</u>
	<b>Tomar iniciativa y ser curioso para aprender por cuenta propia</b>	359) <u>“Si estuviera en ese momento le hubiese preguntado más al profesor y hubiese sido más curiosa y me hubiese, y no me hubiese contentado tan fácil con la información que él me hubiese dado. Me hubiese, hubiese preguntado más para poder sacar mejor .... provecho a mi manera, porque él me dio como un paseo muy somero sobre lo que es el centro de recursos y yo quería algo más profundo pero pues no, no tuve la curiosidad suficiente ...” (E3: 75-79)</u>
<b>EL INDIVIDUO</b>	<b>Visualizar y aprovechar la oportunidad para actuar</b>	360) Refiriéndose a la manera como podría solucionar una situación en la que no pudo ser autónomo; afirma: <u>“...Entonces es una cuestión que tiene que ver pues con todo, pues con muchas cosas en la vida de los hombres que es la cuestión de la oportunidad, de la ocasión, de que las cosas que uno emprende también encuentren el momento preciso, la circunstancia precisa y eso no siempre está en manos de uno. A</u>

**ANEXO Ñ**  
**ACCIONES ENCAMINADAS A LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS REFERIDOS A LA POSIBILIDAD DE SER AUTÓNOMOS Y /O DE EJERCER LA AUTONOMÍA**

		veces emprende uno cosas sin atender mucho a esos factores de oportunidad, de ocasión y fracasan.” D3:(240-244)
	<b>Fijarse metas claras y la manera de emprenderlas permanentemente</b>	361) <u>“Saber a dónde quiero llegar, decidir personalmente cómo lograrlo y poder cambiar algo si es necesario, pero siempre con orden, con unas metas bien precisas.”</u> (D7: 96-97)
	<b>Ejercer la capacidad de expresar la propia opinión</b>	362) “... en este país hace falta eso mismo, <u>la democracia</u> y que uno sea <u>capaz de enfrentarse y hablar</u> , pero hablar de verdad.” (E5: 179-181)
	<b>Alcanzar una independencia económica</b>	363) Respondiendo a la pregunta sobre qué hacer para conseguir autonomía, responde: “Bueno eee... <u>independencia económica. Eso es clave. Eso es importante. Eee... cuando yo, yo empecé a trabajar y ya empecé a tener un sueldito y empecé a ahorrar y ya dije: “no pues ya puedo salir, ya puedo e... alquilar una habitación para irme a vivir”, sí, en ese momento dije: “lo puedo hacer”.</u> ” (P2: 166-169)
	<b>Romper con preconcepciones que impiden actuar libremente</b>	364) “... <u>lo que hay que romper es con ese estigma de que el que hace preguntas es un pobre tonto, que esta absurdamente perdido, que no sabe nada, de nada.</u> ” ( E7: 293-295)