

## La autonomía en el aprendizaje y en la enseñanza de Lenguas Extranjeras: Una mirada desde el contexto de la educación superior

Jenny Lagos Bejarano  
jennylag@gmail.com

Yojana Ruíz Granados\*  
yojanaruiz1@hotmail.com

Universidad Nacional de Colombia

Este artículo presenta los resultados de una investigación etnográfica crítica realizada en el Programa para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo de Lenguas Extranjeras **-ALEX-** de la Universidad Nacional de Colombia. El propósito de este estudio era 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 la investigación se entrevistaron 27 actores curriculares vinculados con el Programa, quienes, a partir de los relatos de sus experiencias, permitieron que las investigadoras lograran identificar algunas creencias sobre autonomía; los factores que inciden en el hecho de que un individuo pueda ser o no autónomo, según el ámbito en el que se desenvuelva; los problemas relacionados con la promoción o ejercicio de la autonomía, los sentimientos que se experimentan al ejercerla o no, y finalmente, las acciones emprendidas para resolver dichos problemas. Además, en el presente artículo también se hace referencia a otro de los hallazgos de la investigación en mención, que aunque no estaba previsto en los cinco objetivos específicos, se consideró enriquecedor para el estudio incluirlos en el capítulo de resultados. Se trata de un grupo de atributos referidos a quienes promueven autonomía, a quienes la ejercen y al proceso de desarrollo de la misma.

---

\* **Jenny Lagos Bejarano** es Licenciada de Filología e Idiomas de la Universidad Nacional de Colombia y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Actualmente es miembro de un grupo de investigación liderado por el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional de Colombia y hace parte del grupo de investigación que lidera la profesora Doris Santos en la Universidad de La Salle.

**Yojana Ruiz Granados** es Licenciada de Filología e Idiomas de la Universidad Nacional de Colombia y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Actualmente se desempeña como Profesora de Cátedra de Inglés en la Universidad Javeriana, es copieditora de textos de inglés para Editorial Norma y hace parte del grupo de investigación que lidera la profesora Doris Santos en la Universidad de La Salle.

Uno de los mayores logros de este estudio radica en el hecho de que enriquece la teoría sobre autonomía y aprendizaje autónomo a partir de la **VOZ** de los actores curriculares directamente involucrados en un proceso de enseñanza aprendizaje de carácter autónomo como fue el Programa en el que se hizo el estudio. Además, con base en los hallazgos de éste, se podrán emprender acciones para llevar a cabo otros procesos de investigación y para dar cuenta de las diferentes relaciones de poder que subyacen a las dinámicas de trabajo dentro del principal ámbito de educación superior en el país: la universidad.

**Palabras clave:** Autonomía, Aprendizaje autónomo, Aprendizaje de lenguas extranjeras, Enseñanza de lenguas extranjeras, Formación en autonomía

A critical ethnographic research developed at ALEX -Program for the Development of Autonomous Foreign Language Learning- at Universidad Nacional de Colombia is summarized in this article. This study provides a description of some general characteristics of directors', teachers' and students' subjective experiences related to autonomy in learning and teaching processes. Through 27 interviews, the researchers identified first, beliefs some curricular actors have about autonomy; second, the relationship between these beliefs and the previous experiences that could have made them more or less autonomous, depending on the role they have had in different contexts; third, problems in regard to this matter; fourth, feelings towards those problems; and fifth, actions that can be undertaken to promote autonomy or to be more autonomous. Besides that, a group of attributes dealing with this concern was got among the findings of the study and a reflection towards the way theory can be enriched when the participants' voice is part of its principles, giving them the opportunity to act on the multiple relations of domination in which all, as teachers, students or directors, participate.

**Key words:** Autonomy, autonomous learning, foreign language learning, foreign language teaching, autonomy teaching.

## INTRODUCCIÓN

La implementación de los sistemas de créditos en el ámbito de la educación superior en Colombia ha provocado en la universidad un cambio de pensamiento que busca promover en los nuevos currículos dinámicas que involucren de manera más activa y participativa a todos los actores curriculares y, en especial, a los estudiantes en su proceso de formación profesional. Entre estas nuevas dinámicas se encuentra la promoción de la autonomía como estrategia de enseñanza y de aprendizaje que, aunque cuenta, en el ámbito académico, con soportes filosóficos,

epistemológicos, pedagógicos y legales, irónicamente, su adopción en los contextos educativos, carece, la mayoría de las veces, de una indagación sistemática sobre lo que significa la autonomía para cada uno de los individuos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje: directivos, profesores y estudiantes.

La necesidad de buscar respuestas a esta carencia en un contexto académico particular, dio origen a un estudio etnográfico crítico relacionado con la autonomía en los contextos de educación superior en Colombia (Santos 2005). Dicho estudio se basó, en parte, en algunos de los hallazgos obtenidos en la investigación realizada como tesis de maestría por Lagos y Ruiz (2006), titulada: *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* y sobre la cual tratará el presente artículo.

Esta investigación resulta de particular interés teniendo en cuenta que el contexto en el cual se llevó a cabo, el Programa de Desarrollo del Aprendizaje Autónomo de Lenguas Extranjeras –ALEX–, tiene como objetivo principal, según el Acuerdo 023 de 2001, “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”. Después de casi tres años de la implementación del programa, surgió la necesidad de reconocer, por una parte, hasta qué punto el discurso que se manejaba sobre el desarrollo del aprendizaje autónomo de lenguas se acercaba a la concepción que de él tienen sus actores curriculares y, por otra, la manera en que estas concepciones podrían enriquecer no sólo el currículo de un programa que busca fomentar el aprendizaje

autónomo de lenguas extranjeras sino, en general, todos aquellos programas que, desde lo pedagógico, guardan intereses semejantes.

Con el fin de satisfacer dichas necesidades, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿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 buscaba identificar sólo algunas de las características generales porque cada individuo o investigador que se acerque a los datos recolectados para esta investigación puede descubrir otras características, e incluso, profundizar y enriquecer la interpretación de los resultados desde su propia perspectiva. Teniendo en cuenta que el término de experiencias subjetivas es muy amplio, para efectos de este estudio se limitó la caracterización de las mismas estableciendo cinco objetivos específicos, a saber:

1. Describir algunas creencias<sup>1</sup> de los actores curriculares (estudiantes, maestros y directivos) del Programa ALEX sobre la autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
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.

## **TEORÍA GUÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

---

<sup>1</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”.

Para la definición y aproximación a las experiencias subjetivas con respecto a la autonomía, se acudió a dos elementos claves de tipo teórico: la experiencia subjetiva desde la noción de cultura según Rocher (1980) y la caracterización del mundo subjetivo según Habermas en Carspecken (1996). El hombre por naturaleza es un ser social que vive, se relaciona, crea, y se manifiesta en función de su realidad social particular. Dicha realidad 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), estos elementos son: los modelos, los roles, las sanciones, los valores y los símbolos, todos ellos reunidos en un concepto que los abarca: la cultura, entendida, entonces, como “*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). 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. Es por esta razón que se afirma que 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). Colectividad que en este caso está representada por los actores curriculares del Programa ALEX.

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>2</sup>, Carspecken (1996: 69) señala 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 auto-

---

<sup>2</sup> Las otras dos categorías son el mundo objetivo y el mundo normativo o evaluativo.

conocimiento 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 al que se quería tener acceso a través de esta investigación.

Todos los otros elementos de tipo teórico que hacen parte de la investigación y que se mencionaran a continuación, se abordaron en un principio sólo para dar una idea general de los conceptos principales que le subyacen. De ninguna manera, se asumieron como el marco teórico que se valida o no con los resultados de la misma. Es por esa razón que se denominan, en su conjunto, teoría guía. Según Fetterman (1989) se sugiere, para este tipo de estudios, no profundizar en la teoría para evitar elaborar, a partir de ella, preconcepciones que puedan sesgar de alguna manera el análisis de datos. Sin embargo, estas indagaciones de tipo teórico relacionadas con la autonomía en el aprendizaje desde la psicología según Ortiz (s.f.) y desde la filosofía según Ayllón (2005); con la autonomía en la enseñanza y en la gestión en la educación superior con base en los planteamientos de Tünnermann (1990), citado el Aguilar et al (1997), y Londoño (1998); con la relación entre autonomía y aprendizaje autónomo con base en los planteamientos de Benson (2001) y Vera (1995) y con algunas aproximaciones teóricas referidas a la autonomía en el aprendizaje de lenguas, en particular, según los planteamientos de Holec (1983) y Bufi Zanon, citados en Chaves (1998), Sharle y Szabó (2000) y Benson (2001), fueron de gran aporte para la investigación ya que después de analizados los datos recolectados, se estableció la relación existe entre los mismos y estas posiciones de tipo teórico.

## **METODOLOGÍA**

Con respecto al diseño metodológico, se utilizó en esta investigación, el modelo etnográfico y más concretamente el modelo de la etnografía crítica. Se acudió al modelo etnográfico puesto que los objetivos que se pretendían alcanzar no buscaban ni la uniformidad ni la determinación de las visiones positivistas de la realidad, como se podría plantear en una investigación de corte cuantitativo al establecer hipótesis, sino que se trataba de indagar cómo los distintos actores

curriculares construían y reconstruían su realidad social mediante la interacción con los miembros de su comunidad y las experiencias que habían vivido en ella. Por esta razón era indispensable tener en cuenta la interpretación que ellos mismos hacían de los por qué y para qué de sus acciones y concepciones relacionadas con la autonomía en la enseñanza y en el aprendizaje. La razón por la que se acudió al modelo de la etnografía crítica, en particular, es porque este modelo permite ir 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. La base teórica de la etnografía crítica se encuentra en la Teoría crítica (Quantz, 1992; Carspecken, 1996), citados en Cohen, Manion y Morrison (2000). En general, 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. Con este modelo se le da voz al individuo para que pase de ser un “objeto de estudio”, que es como generalmente se asumen a los sujetos en los modelos positivistas, a ser un sujeto activo dentro del proceso de la investigación.

En cuanto a las formas de proceder en etnografía crítica, Carspecken y Apple (1992) y Carspecken (1996), citados en Cohen, Manion y Morrison (2000), consideran cinco maneras de proceder. De esas cinco maneras, se utilizaron en esta investigación las siguientes:

1. Análisis preliminar reconstructivo: A través de este análisis, y para efectos de esta investigación, se develaron componentes de significado o abstracción que los participantes tenían de situaciones relacionadas con la autonomía en la enseñanza y en el aprendizaje y se identificaron los conceptos claves que guiaban y sustentaban dichas situaciones. En este análisis la reconstrucción se logra cuando el investigador articula los aspectos culturales y los factores sociales y del sistema en un discurso.
2. Recolección de datos dialógicos: La recolección de datos se hace a través de entrevistas semi-estructuradas, En esta forma de proceder, los datos

son generados por los actores curriculares y discutidos con ellos. El sentido dialógico está en que se les pide a los actores curriculares que reflexionen acerca sus experiencias relacionadas con la autonomía y que empiecen a teorizar acerca de ellas. Con esta forma de proceder se le dio a los participantes la oportunidad de involucrarse de manera activa en el proceso de investigación ya que tuvieron dominio sobre los “datos” que generaron con el fin de validarlos. Esta es una de las formas de darle voz a los participantes en la investigación y de democratizar el proceso investigativo. La manera como se procedió en esta etapa, se describirá más detalladamente en el siguiente apartado.

3. Uso de 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. Esta forma de proceder se hizo explícita en las conclusiones de la investigación.

Las otras dos formas de proceder que no se utilizaron en esta investigación corresponden a la compilación de datos monológicos como etapa inicial en la que el investigador es un observador pasivo y toma nota de lo que sucede en el entorno que va a estudiar. La otra forma tiene que ver con la relación del grupo en estudio con otros factores que inciden en él como, por ejemplo, grupos de la comunidad local y sitios de la localidad que generan productos culturales. Estas dos formas de proceder no se utilizaron en esta investigación pues no hacían parte de los alcances ni de los objetivos del presente estudio.

Además de las razones anteriormente expuestas, 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:



- 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 las experiencias personales de los investigadores y su introspección como parte de los datos, permitiendo lograr distancia entre ellos y los hallazgos.
  - Utilizar un diseño de investigación flexible que permite que se le hagan modificaciones cuando sea 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.

## **RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS**

Para esta investigación, la forma como se procedió en el segundo paso antes mencionado sobre la recolección de datos dialógicos fue la siguiente: Se entrevistaron 11 directivos, 9 profesores y 7 estudiantes del Programa ALEX, se utilizó un protocolo de entrevista con cinco temas a ser tratados, se elaboraron varias preguntas guía para abordar cada tema, se determinaron los aspectos que cada tema contemplaría y que aunque no se hicieran de manera explícita sí deberían ser tratados en la entrevista, a manera de categorías encubiertas. Además, se incluyó en el protocolo de entrevista una lista de preguntas que anticipaban posibles direcciones de la conversación y preguntas que podrían hacerse si las respuestas de los entrevistados no eran suficientes. Una vez

recolectados los datos, se transcribieron y luego se discutieron con varios participantes, de los cuales algunos modificaron sus respuestas, otros las aclararon y otros simplemente se mantuvieron en sus concepciones iniciales sin hacer ningún cambio a la transcripción de su entrevista. En total se analizaron 945 folios, identificando categorías de primer y segundo nivel para la posterior elaboración de matrices, identificación de patrones de pensamiento, triangulación y contrastación entre cada grupo de actores curriculares, para finalmente llegar a la cristalización de la información obtenida.

## **HALLAZGOS**

Los hallazgos que se obtuvieron luego de la cristalización de la cual se habló en el apartado anterior, se describirán en este apartado como los patrones de pensamiento de los actores curriculares, referidos a cada uno de los objetivos planteados: creencias sobre autonomía, relaciones entre las creencias sobre autonomía y las experiencias previas; problemas referidos a la promoción y/o ejercicio de la autonomía; sentimientos de estudiantes, maestros y directivos frente a dichos problemas; y algunas acciones de los actores curriculares orientadas a la solución de los problemas presentados. Por otra parte, y como resultado del análisis de los datos para identificar las creencias sobre autonomía, las investigadoras lograron, además, una detallada descripción de algunas características que los actores curriculares atribuyen a la autonomía y a quiénes son autónomos y que se considera como ganancia de este estudio pues no estaba planteada en ninguno de los objetivos específicos de la investigación.

- **Creencias sobre autonomía:** Independencia, Autorregulación y Libertad

En términos generales, los actores curriculares relacionan la autonomía con conceptos como independencia, autorregulación y libertad. Existe una marcada relación entre autonomía e independencia. Para los directivos, la autonomía se relaciona más con el hecho de tener la capacidad de actuar independientemente,

mientras que entre profesores y estudiantes el concepto se muestra mucho más limitado ya que se relaciona principalmente con la capacidad de aprender de manera independiente.

Autonomía también es sinónimo de autorregulación reflejada en acciones como auto-dirigirse, bien sea individualmente o como miembro de una comunidad; controlarse, legislarse, actuar responsablemente, y sobre todo, asumir las consecuencias de las decisiones tomadas. También ser autónomo es tener la capacidad para pensar por cuenta propia, para organizar, decidir, y proponer. Pero estas acciones no serían manifestación completa de autonomía si no se cuenta con los argumentos suficientes para sustentar el por qué de determinada decisión y/o proposición. Vale la pena resaltar que entre los directivos también se asume la autonomía como el aparente<sup>3</sup> poder para tomar esas decisiones, bien sea porque la decisión deba tomarse dentro de un restringido marco institucional o porque en los consensos a los que se tienen que llegar a nivel directivo, no se puede ser completamente autónomo. 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.

Por otra parte, 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 la Universidad Nacional, libertad de cátedra que debe ir en beneficio del aprendizaje del estudiante y es, como lo evidencia la creencia de un estudiante indígena, tener libertad para pensar:

*“En el cabildo nos dicen: “nosotros queremos que vayan y miren cómo piensan allá”, o sea, es necesario ver hasta qué punto este mundo puede lesionar*

---

<sup>3</sup> El término “aparente”, en esta investigación, se refiere a “un falso ejercicio de autonomía” según los actores curriculares entrevistados.

*nuestro pensamiento. Entonces, también nos toca mirar si en este mundo tenemos autonomía para pensar. Aquí no la hay". (E1: 58-61)<sup>4</sup>.*

Como se puede observar, así como se asume por parte de algunos directivos que la autonomía es un aparente poder para tomar decisiones, entre las creencias de los estudiantes también aparece la que relaciona la autonomía con una aparente libertad.

Finalmente, también se evidenció que ser autónomo está muy relacionado con la voluntad que se tenga para llevar a cabo determinada actividad, pero también se afirma que más que referirse a alguno de los conceptos anteriores, la autonomía se puede considerar como una forma de vivir, más organizada y apasionada.

#### **• Experiencias educativas previas y el desarrollo o ejercicio de la autonomía**

Los factores que inciden en el hecho de que un individuo sea 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.

#### **Factores relacionados con el Individuo**

Se considera que el desarrollo cognitivo, afectivo y social del individuo; su personalidad; 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, son aspectos que inciden en el desarrollo de su autonomía. Además, se afirma que la motivación del

---

<sup>4</sup> Léase: E1: estudiante 1, 58-61: líneas dentro de la transcripción de la entrevista en las que se encuentra la frase citada.

individuo, bien sea de carácter intrínseco o extrínseco, también influye en el desarrollo de la misma.

### **Experiencias en el ámbito socio-cultural**

Se considera que todas las experiencias que el individuo vive, en su ámbito social o cultural inciden directamente en el hecho de que pueda o no ser autónomo. A nivel familiar, haber hecho las tareas solo desde pequeño; independizarse de la casa paterna y /o romper con el núcleo familiar a temprana edad; tener la posibilidad de viajar desde niño y/o tener una persona que se convierta en modelo de autonomía en la infancia, son experiencias que pueden fomentar autonomía; incluso, los directivos también consideran que se es autónomo como consecuencia de vivir en determinada sociedad y/o de tener que enfrentar una situación drástica que lo obligue a actuar autónomamente.

### **Experiencias de aprendizaje**

Es evidente en los hallazgos de la investigación 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 la autonomía. Con respecto a las experiencias de aprendizaje en la universidad, se afirma que programas de aprendizaje que promuevan de manera explícita el desarrollo de la autonomía, como es el caso de **ALEX**, ayudan a alcanzar este objetivo. Sin embargo, también se cree que hay ambientes y/o experiencias de enseñanza y aprendizaje que no favorecen la autonomía pero que pueden promoverla: aprendizajes y/o destrezas logrados en ambientes heterónomos; el carácter “traumático pero disciplinante” de la educación religiosa; la exigencia y disciplina del colegio y la presión de “tener” que pasar una asignatura, son situaciones de aprendizaje que corroboran el hecho de que aunque son situaciones que no favorecen la autonomía, sí la promueven.

Con respecto a factores de tipo académico, los actores curriculares consideran que tanto los aspectos referidos a la naturaleza de la disciplina, al dominio que se tenga de ella, y a las formas de trabajo y de pensamiento que se utilicen y manifiesten al interior de la misma, promueven la autonomía. Existe la creencia, 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 y que el contacto con las artes escénicas, la pintura, el cine, la música e incluso la literatura promueven mayor autonomía. También se mencionan 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 un currículo, aunque plantee objetivos específicos precisos, no deja su carácter de flexibilidad, posibilita la autonomía. Además, también se hace referencia al hecho de que 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. Este rol se ve reflejado de manera explícita en la metodología que el o ella emprendan para hacer que sus estudiantes aprendan una lengua extranjera de manera autónoma. Algunas posibles estrategias, según los tres actores curriculares son:

- Motivar al estudiante para que trabaje de manera independiente
- Trabajar por proyectos
- Promover actividades que fomenten la construcción del conocimiento a partir de propia indagación
- Utilizar fichas de actividades que planteen, de manera explícita, el ejercicio de determinada estrategia de aprendizaje
- Tratar el error como elemento de aprendizaje y reflexión
- Plantear actividades que promuevan la práctica y no sólo la teoría

- Entablar discusiones que motiven al estudiante a participar en la planeación de su proceso de aprendizaje
- Integrar metodologías de aprendizaje tradicionales como la clase magistral con otras formas de trabajo más independiente, 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 él es, lo que hace por sí mismo y que el profesor sea consciente que el estudiante es importante y que no existe un nivel jerárquico que los separe. También está presente la creencia de que el nivel de exigencia con respecto a las actividades que desarrolle el estudiante para aprender, debe mantenerse, pero siempre acompañado 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. Finalmente, 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 de tipo administrativo**

Como último aporte de la investigación, relacionado con las experiencias que promueven autonomía, se señala que estar en un cargo administrativo, de tipo directivo, le permite a quien lo ejerce un mayor grado de la misma. Aspecto

que de ninguna manera, según los directivos, influye negativamente en la autonomía de sus profesores y estudiantes, puesto que la dinámica y alcance de la clase dependen directamente de la actitud y comportamiento de ellos mismos.

### • **Experiencias que limitan el desarrollo y ejercicio de la autonomía**

Al igual que los actores curriculares consideraron experiencias que han promovido autonomía, también se refieren a otras que son limitantes para el ejercicio y desarrollo de la misma. Se plantea, por ejemplo, que los jóvenes realizan determinadas acciones que restringen su autonomía sólo para ser aceptados por la sociedad:

*“...la sociedad influye muchísimo y todos los jóvenes queremos ser autónomos. Pero para ser aceptado a nivel de un grupo, tú tienes que hacer esto o aquello aunque no te parezca y es allí precisamente donde no se está siendo autónomo para nada”. (E5: 257-260).*

### **Experiencias en el ámbito educativo**

Con respecto al ámbito educativo, aparece precisamente entre los profesores la afirmación con respecto a la existencia de formas de enseñanza que les han “castrado” a los estudiantes la posibilidad de ser autónomos:

*“...hay muchos estudiantes desinteresados porque precisamente les han castrado su necesidad de aprender...”. (P4: 118-119).*

Esta relación de causalidad también se hace evidente en los otros actores curriculares. Ellos creen, por ejemplo, que algunos profesores en el colegio limitan el acceso al conocimiento, impidiendo que los estudiantes se acerquen a él por cuenta propia, que la dinámica de trabajo exclusivamente heterónoma en algunas asignaturas, los ambientes académicos muy evaluadores, y la exigencia con



respecto a la necesidad de asistir obligatoriamente a clase y de obtener buenas notas, son algunos de los aspectos que sustentan esta creencia.

Se considera también que no se puede ser igualmente autónomo en todas las instituciones educativas. Existe la idea por ejemplo, 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 la de los estudiantes y, además, 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. Estas y otras características se derivan del hecho de que, según los actores curriculares, el sistema educativo colombiano no promueve la autonomía. Le atribuyen esta causalidad porque según ellos, es “cerrado” y se sigue asumiendo que el profesor es quien debe proveer todo el conocimiento posible al estudiante, mientras que él o ella de manera pasiva, espera aprenderlo. Un profesor, refiriéndose a que el individuo colombiano, no se ha formado desde pequeño en la autonomía, afirma:

*“...en nuestro país no sucede eso porque los niños desde que entran al colegio se acostumbran a que siempre las maestras les están haciendo todo. Después pasan al bachillerato y sucede lo mismo, Entonces ellos hacen lo que diga el profesor, la tarea que ponga el profesor. Es decir todo depende del maestro. Y de la misma manera llegamos a la universidad y...” (P9: 139-143)<sup>5</sup>.*

Además, la educación en Colombia pretende llegar a una gran cantidad de estudiantes al tiempo, sin interesarse por la individualidad y masificando así la enseñanza la cual está diseñada de tal manera que el individuo aprenda a seguir órdenes y a obedecer porque no se tiene como objetivo promover en el estudiante la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje. Un estudiante afirma:

---

<sup>5</sup> Léase: P9: Profesor 9.

*“...digamos diez años y dos años más en la Universidad, y uno está acostumbrado a que le digan haga esto y uno no lo hace y se queda quieto porque 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, se preocupa por aprender. Pero es una experiencia traumática porque uno no está acostumbrado”.* (E4: 9-12.)

Con respecto a experiencias de tipo puramente académico, aspectos relacionados con la disciplina de estudio influyen directamente en el hecho de no poder ejercer la autonomía. La forma de pensar “cuadriculada” en algunas profesiones, afirma un ingeniero refiriéndose a su carrera, y la falta de conocimiento y de dominio de la disciplina, pueden limitar la autonomía del profesor y la del estudiante.

*Respondiendo a la pregunta de cómo piensan los ingenieros para que no puedan ser tan autónomos, afirma: “Yo soy un poco así, cuadriculado. Pero siento que ya me he salido de ese esquema, no sólo por la experiencia, sino por el hecho de enseñar y enseñar lenguas, que es algo totalmente diferente”.* (D10: 230-231)<sup>6</sup>.

Respecto a la especificidad de cada disciplina, se afirma que la medicina, por ejemplo, como disciplina, no se puede aprender de manera independiente, debido a lo extenso y complejo de su conocimiento. Sin embargo, también se afirma, 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.

También se considera 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 el profesor

---

<sup>6</sup> Léase: D10: Directivo 10.

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 ejercerla y/o promoverla en otros.

### **Experiencias en el ámbito administrativo**

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 establezcan 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, también se considera 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, también 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. Por otro lado se afirma que los estudiantes pueden ser autónomos siempre y cuando el profesor lo sea y/o la universidad se lo permita.

#### **• Problemas referidos a la promoción de la autonomía**

Con respecto al tercer objetivo de la investigación, y debido al contexto en el cuál se llevo a cabo, se hizo evidente la necesidad de categorizar los problemas

referidos a la autonomía en dos tipos distintos: los relacionados con la formación en autonomía y aquellos que impiden el ejercicio de la misma.

### **Problemas referidos a la formación en autonomía**

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 estiman que se carece de reflexión suficiente sobre los procesos que subyacen a este tipo de formación, que falta continuidad, 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 han propuesto. De manera más específica, se plantea que la existencia de cursos numerosos origina una falta de comunicación entre profesor y estudiante en la que también inciden la brecha generacional de profesores y alumnos y la falta de correspondencia inicial entre la metodología propuesta. Los recursos, los estudiantes y el profesor, son algunos de los problemas que afectan el ejercicio de la autonomía.

Por otra parte se considera que aspectos referidos al estudiante mismo 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. También se afirma que los estudiantes muy jóvenes no quieren “ser libres”, actitud que impide promover en

ellos autonomía y que si el estudiante es dependiente, muy difícilmente dejará de serlo.

Un papel relevante juegan las experiencias de aprendizaje previas en el momento en que se quiere formar en autonomía. 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, en su familia e incluso en 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.

Otro patrón de pensamiento con respecto a los problemas referidos a la promoción de la autonomía en el que, además de coincidir los tres grupos de actores curriculares, se observa la mayor cantidad de datos, se resume en aspectos relacionados con el profesor. Por una parte, se considera que existen comportamientos del ejercicio docente que, en general, no ayudan a promoverla. 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, 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: 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 autonomía y la falta de conciencia de que quien forma en autonomía debe ser autónomo, son algunos de estos problemas.

Por otra parte, también puede ser un problema la disciplina de estudio. El trato impersonal que se establece entre profesores y estudiantes, en algunas disciplinas, como la ingeniería, no favorece la autonomía y hace que al estudiante le resulte más complejo desempeñarse en programas que quieran promoverla.

### **Problemas referidos a la posibilidad de ser o no autónomo**

Con respecto a estos problemas, ellos se generan en tres ámbitos principalmente: en el ámbito socio-cultural, en el ámbito académico y en el ámbito administrativo. 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 ejercer la autonomía. Ellos también consideran que cargos como los que poseen, limitan 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 y señalan, de manera muy enfática, que asuntos relacionados con la falta de presupuesto e

infraestructura impiden también este ejercicio. Los profesores consideran, por su parte, 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 y/o lo dificulta. 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, también es causante de este problema.

En cuanto al ámbito académico, los directivos consideran que algunos 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 opinan 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. Es importante resaltar que 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 consideran con respecto a esta problemática.

Para terminar con este apartado, profesores y estudiantes coinciden en afirmar que ellos se han convertido de manera individual en un gran problema para ejercer la autonomía. 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 convertirse en un obstáculo, unido al hecho de que si él no está familiarizado con los recursos que puede utilizar para aprender de manera autónoma, difícilmente lo hará. 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. Por otra parte, 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. También, según los directivos, la imposición de trabajos en grupo limita el ejercicio de la autonomía de cada estudiante; y, según los estudiantes, el profesor que no provee las herramientas teóricas y prácticas necesarias para iniciar el aprendizaje, ni la información específica respecto a qué recursos utilizar para aprender, limita el ejercicio de la autonomía de sus estudiantes. De igual manera, los estudiantes consideran que el profesor en ocasiones no apoya de forma suficiente a sus estudiantes y tampoco mantiene el nivel de exigencia para que ellos realicen actividades que promuevan el aprendizaje por su cuenta.

De manera curiosa, 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 riguroso control que el Programa



ejerce sobre el trabajo de los profesores afecta su libertad de cátedra. Entre estos controles están la exigencia de tener que responder a cronogramas de trabajo estrictos y la elaboración de fichas de actividades con base en un único formato. 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.

- **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 presentan 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**

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 está avanzando y se ha ganado experiencia en este proceso. Sin embargo, se manifiesta con mayor énfasis que existe una sensación negativa cuando se adelantan programas para la formación en autonomía. Según los directivos, adelantar estos procesos puede causar un choque fuerte en profesores, estudiantes y en ellos mismos, debido a la velocidad con que se quieren implementar. Los estudiantes pueden experimentar un rechazo total a esos modelos de aprendizaje, además de inseguridad y ansiedad y los profesores pueden manifestar stress, debido a la variedad de actividades que creen, tendrían que utilizar para alcanzar buenos resultados en el desarrollo de la autonomía de

sus estudiantes. En cuanto a su papel en estos procesos, los directivos sienten culpabilidad, frustración, desespero y malestar en general porque aunque quieren llevar a cabo esta formación en autonomía, son conscientes de la falta de capacidad para hacerlo y de la falta de reflexión con respecto a la manera como se debe implementar, 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, porque no se preocupa por conocer al estudiante. La sensación de malestar también la comparten los profesores, quienes se sienten así al darse cuenta de que no pueden demostrar coherencia entre lo que dicen y lo que hacen, en términos de autonomía.

### **Sentimientos referidos al ejercicio de la autonomía**

Los actores curriculares manifiestan experimentar sentimientos de tipo positivo y negativo relacionados con el ejercicio de la autonomía. Los directivos consideran que se sienten mejor, e incluso manifiestan orgullo cuando pueden ejercer su autonomía; los profesores asocian el bienestar que sienten cuando pueden ser autónomos con libertad, comodidad y motivación, y los estudiantes, por su parte, manifiestan sentir igualmente bienestar, deseos de seguir estudiando y mayor seguridad para actuar. Sin embargo, es importante señalar que también están presentes sentimientos negativos cuando se puede ejercer la autonomía. Los estudiantes consideran que aprender por cuenta propia puede resultar traumático. Directivos y profesores comparten esta idea ya que consideran que el estudiante puede sentir miedo y desequilibrio cuando se le motiva a actuar de manera independiente o cuando tiene que usar nuevas estrategias de aprendizaje, ya que no está acostumbrado a hacerlo. Sensaciones que se contraponen al hecho de que también aparecen sentimientos negativos cuando no se puede ejercer la autonomía. Se generan sentimientos bastante dolorosos. Los actores curriculares 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 y 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 una de las consideraciones de los estudiantes señala que cuando no ha podido ser autónomo, se siente derrotado, lo cual incide enormemente en su proceso de aprendizaje.

- **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.

### **Acciones orientadas a solucionar los problemas en la formación en autonomía**

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 más en recursos para el aprendizaje, adelantar procesos de investigación sobre autonomía e impulsar y mantener programas académicos que promuevan la autonomía. También creen que los directivos deberían implementar estrategias que garanticen la puesta en marcha de currículos que promuevan autonomía. Entre ellas se mencionan por ejemplo: la selección cuidadosa del personal que lidera estos procesos; 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 al desarrollo de este proceso; 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. Continuando con el mismo tipo de acciones, se considera que son varias las que se puede emprender o que, en algunos casos, se han emprendido desde el currículo para promover autonomía. Entre estas acciones aparecen 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, los actores curriculares afirman que es necesario hacer que los proyectos de aprendizaje que se planteen, 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 éstas se comprende más fácilmente todo lo que implica aprender una lengua; que se deben 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.

Curiosamente son los profesores los que plantean con mayor reiteración que quienes pueden promover la autonomía en los estudiantes son ellos mismos. 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 propios intereses, reconociendo y respetando su opinión y sobre todo, escuchándolo. Además, 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.

Un último aspecto referido a las acciones encaminadas a facilitar la formación en autonomía, se relaciona directamente con la responsabilidad que tiene la familia. Esta debería, por ejemplo, brindar la libertad y a la vez ofrecer el apoyo necesario para que el hijo o hija tome sus propias decisiones, unido al hecho de que también debería establecer y hacer respetar las normas de disciplina que permitan mayor claridad sobre la forma como se puede actuar de manera autónoma, sin que esto implique perjudicar el bienestar de la comunidad.

### **Acciones encaminadas a la solución de problemas referidos a la posibilidad de ser autónomos y/o de ejercer la autonomía**

Directivos, profesores y estudiantes consideran que uno de los agentes relevantes para ejercer este tipo de acciones, es la universidad. Esta institución de educación superior 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 y económicos que garanticen el ejercicio del aprendizaje autónomo y flexibilizar los cronogramas establecidos dentro de estos programas. De igual manera, afirman que el profesor es consciente de que las siguientes acciones han facilitado 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 cuando en este se siente impedido para ejercer su autonomía.

Con referencia a los problemas que se desencadenaban por poseer una limitación física, se evidencia que una forma de solucionarlo es crear 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.

Por otra parte, algunos profesores y directivos y un buen número de estudiantes consideran que el estudiante debería 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 pueda desempeñarse 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. Finalmente, fuera del ámbito académico, existe la creencia de que todo individuo debe emprender las siguientes acciones para ser autónomo en la vida en general: 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.

#### • **Atributos relacionados con la autonomía**

Este apartado, en la investigación, no corresponde a ninguno de los cinco objetivos planteados, por lo que se considera como un aporte adicional de las investigadoras a las reflexiones que se han hecho sobre la autonomía y a su relación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Identificar estos atributos

<b>Para poder ser autónoma, una persona debe...</b>	<b>Una persona autónoma...</b>	<b>Quienes forman en autonomía deben...</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• tener una personalidad dispuesta para la observación y el aprendizaje independiente</li> <li>• saber tomar decisiones y asumir las consecuencias de las mismas</li> <li>• tener capacidad de autocrítica y auto-observación</li> <li>• ser reflexivo</li> <li>• tener una actitud crítica</li> <li>• dominar su campo de conocimiento</li> <li>• sentirse identificado con la institución a la que pertenece</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tiene la voluntad para actuar de manera independiente</li> <li>• tiene capacidad de análisis y de toma de decisiones</li> <li>• indaga y se cuestiona</li> <li>• es consciente de su trabajo</li> <li>• es responsable y organizado</li> <li>• logra definir mejor su identidad cultural</li> <li>• puede planear y organizar sus actividades</li> <li>• tiene mayor disposición al cambio y una mentalidad abierta</li> <li>• se apasiona por lo que hace</li> <li>• es creativo y curioso</li> <li>• manifiesta su autonomía en todos los ámbitos de la vida</li> <li>• toma posiciones radicales frente a asuntos que se le presenten</li> <li>• es líder y dinámico</li> <li>• se auto-observa y reflexiona para replantear sus decisiones</li> <li>• rompe esquemas y asume riesgos</li> <li>• define más fácilmente su identidad cultural</li> <li>• puede desarrollar cada vez más su pensamiento crítico</li> <li>• tiene iniciativa</li> <li>• asume la responsabilidad de su aprendizaje</li> <li>• busca soluciones a los problemas que se le presenten</li> <li>• reflexiona sobre su ejercicio docente</li> <li>• no se limita al libro como único material de trabajo en clase</li> <li>• busca continuamente que sus estudiantes se cuestionen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ser autónomos</li> <li>• tener formación profesional</li> <li>• tener compromiso y apertura a la discusión académica</li> <li>• estar dispuesto a escuchar y a dar todo de sí</li> <li>• tener un firme interés en indagar</li> <li>• preocuparse por conocer al estudiante</li> </ul>

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, la 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. Como resultado de lo anterior, se discriminan en la primera tabla, los atributos constitutivos de una persona para que pueda ser autónoma, los atributos que posee cuando ya es autónoma y los atributos que debieran tener quienes formen en autonomía. Posteriormente aparecen, en la siguiente tabla, las características que se le atribuyen a la autonomía, a los procesos de formación en autonomía, al proceso para llegar a ser autónomo y al ejercicio de la misma.



**Tabla 1.** Atributos referidos a quien es autónomo.

<b>La autonomía...</b>	<b>La formación en autonomía...</b>	<b>El proceso para llegar a ser autónomo...</b>	<b>Quien quiere ejercer la autonomía, por ejemplo, un docente...</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• no es coartada por la democracia</li> <li>• es un proceso que dura toda la vida</li> <li>• no se enseña sino que se vive</li> <li>• se manifiesta en todos los ámbitos de la vida y, por lo tanto, no es exclusiva del ámbito académico</li> <li>• está relacionada con el desarrollo social</li> <li>• es una forma de aprender que no le gusta a todo el mundo</li> <li>• se considera difícil de lograr</li> <li>• no se puede lograr del todo</li> <li>• se puede asociar a una virtud del individuo</li> <li>• aporta al trabajo colectivo, aunque se vea en parte limitada por la dificultad de tomar decisiones en grupo</li> <li>• Es, en ciertas ocasiones, impuesta, lo que hace que no nazca del propio individuo</li> <li>• se ejerce dentro de un marco de referencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• se debe llevar a cabo gradualmente</li> <li>• debe promover la reflexión sobre lo que se aprende</li> <li>• debe exigir el cumplimiento de las tareas asignadas</li> <li>• es un proceso largo e individual que no puede ser masificado</li> <li>• demanda del docente la capacidad para plantear preguntas que fomenten la investigación por cuenta del estudiante</li> <li>• Implica que el estudiante tenga algunas bases en la disciplina que empieza a aprender de manera autónoma</li> <li>• Debe promover y permitir que el estudiante se forme individualmente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• necesita de la labor docente que proporcione estrategias de aprendizaje y motivación</li> <li>• necesita partir de estructuras de aprendizaje heterónomas</li> <li>• es difícil y necesita de mucha ayuda y motivación</li> <li>• se inicia desde la infancia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• necesita ser persuasivo</li> <li>• no puede serlo de igual manera en todas las instituciones</li> <li>• lo es más con estudiantes adultos que con estudiantes jóvenes</li> </ul>

• se aprende desde pequeño			
----------------------------	--	--	--

**Tabla 2.** Atributos referidos a la autonomía.

## CONCLUSIONES

Con respecto a las conclusiones que arrojó la investigación, además de encontrarse fuertemente relacionadas con los resultados obtenidos en cada uno de los objetivos planteados, también señalan cómo esta investigación ha sido una oportunidad, en palabras de los entrevistados, para “desahogarse” y expresar su opinión, porque como lo dijo uno de ellos, el perteneciente a la raza indígena, “a mí 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, en Palacios (2004) y en el Programa **ALEX**, en GDA (2003), 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.

### • Factores que inciden en la autonomía

En cuanto a las relaciones entre las creencias que se tienen sobre autonomía y las experiencias previas, 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.

### La autonomía y el ámbito social y educativo

En cuanto a la influencia del ámbito social, los actores curriculares creen 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, aspecto que resulta contradictorio con los que promulga la Ley 30 de 1992, pero que a la vez demuestra 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, 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. Lo mismo sucede con ambientes de aprendizaje que se caracterizan por un alto grado de exigencia y de disciplina, puesto que 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.

### **La autonomía y el ámbito académico**

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 currículo, profesor y 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 disciplinario. 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.

### **La autonomía y el ámbito académico-administrativo**

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. La otra argumenta 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.

#### **• Problemas en la formación y el ejercicio de la autonomía**

##### **Problemas referidos a la formación en autonomía**

Con respecto a los problemas referidos a la promoción o formación en autonomía, se concluye que 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.

### **Problemas referidos al ejercicio de la autonomía**

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 ayudaría 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, afectando la autonomía y la libertad, principios del Proyecto Educativo de la Universidad Nacional. 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.

#### **• Sentimientos manifestados frente a la posibilidad de ser autónomo y de ejercer 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, para solucionar los problemas relacionados con la autonomía. Por otra parte, los sentimientos que se desencadenan en quienes llevan a cabo procesos de formación en autonomía resultan en ocasiones tan contradictorios que hacen que

tanto profesores como estudiantes experimenten una fuerte sensación de choque en estos procesos de enseñanza y aprendizaje.

- **Acciones orientadas a solucionar los problemas relacionados con la autonomía**

- Acciones académicas y administrativas**

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.

Por otra parte, y más de tipo académico que administrativo, se concluye que los directivos de programas como **ALEX**, deberían emprender estrategias que garanticen la solución de los problemas relacionados con la puesta en marcha de currículos que promueven autonomía, entre ellas, la selección cuidadosa del personal que lidera estos procesos.

- Acciones curriculares**

Con respecto 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.

- **Los atributos**

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.

- **Los hallazgos y la teoría guía de la investigación**

Es importante resaltar que aunque el objetivo principal de esta investigación no era 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 promueven 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, sí 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, se concluye que al igual que Tunnerman (1990), citado en Aguilar et al (1997) y otros investigadores, 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.

**• Los hallazgos de esta investigación en contraste con los de otros estudios similares**



Con respecto a otros estudios sobre autonomía en la enseñanza y en el aprendizaje que se encuentran referenciados en esta investigación, se establecen a continuación algunas coincidencias entre los resultados de dichos estudios y los resultados del presente, además de los hallazgos de este estudio que van más allá de dichas coincidencias.

- 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, Hanson (2003), 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, Chu (2004), 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 en 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, Beltrán (2003), 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, en Palacios (2004).

- 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.

## **IMPLICACIONES**

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 riqueza humana de esta universidad.

Otras implicaciones del estudio radican principalmente en 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 las investigadoras 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 otro impacto de este estudio, se afirma 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 darle poder al individuo de tal forma que pueda expresar su opinión con respecto al tema de investigación, reflexionar con respecto al mismo y plantear, desde su posición, posibles acciones a emprender.

## REFERENCES

- Aguilar, N., Beltrán, Y. y García, H. (1997). *Autonomía Universitaria y acreditación de programas académicos en Colombia: ¿Ilusión o realidad?* *Revista de la Universidad Industrial de Santander (UIS) – Humanidades*, 26(1), 23-24.
- Ariza, A. (2003). *EFL Undergraduate Students' Understandings and its Reflection in Their Learning Process*. Trabajo de grado, Universidad Distrital, Bogotá.
- Ayllón, J. R. Definiciones. (Vocabulario filosófico) [en línea] Disponible en: <http://www.geocities.com/HotSprings/Resort/8937/definiciones.htm> [2005, 28 de octubre]
- Beltrán, Y. I. (2003). University autonomy in the Colombian public universities. Proquest Dissertations and Theses 2003. [en línea] The Pennsylvania State University, United States. Publication Number: AAT 3106207. Disponible en: Document URL: <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=764948651&Fmt=2&clientId=23922&RQT=309&VName=PQD> [2005, 28 de octubre]
- Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. England: Pearson Education Limited.
- Carspecken, P. F. (1996). *Critical Ethnography in Education Research. A theoretical and Practical Guide*. New York: Routledge.
- Chaves S., M. (1998). *Colección Aprendizaje Autodirigido*, Volumen 2. CELE, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Universidad Autónoma de México, México D. F.
- Chu, Man-Ping. (2004). College students' and their teachers' perceptions and expectations of learner autonomy in EFL conversation classrooms in Taiwan. Proquest Dissertations and Theses 2004. [en línea] Texas A&M University – Kingsville, United States. Publication Number: AAT 3143590. Disponible en: Document URL: <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=790248791&Fmt=2&clientId=23922&RQT=309&VName=PQD> [2005, 28 de octubre]
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge and Falmer.
- CONSEJO SUPERIOR UNIVERSITARIO. (2001). Acuerdo 023, 10 de diciembre de 2001.
- Fetterman, D. M. (1989). *Ethnography Step by Step*. Newbury Park: Sage Publications, Inc.

- GDA (GRUPO DE DESARROLLO ACADÉMICO) (2003). 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. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Hanson, S. M. (2003). *Tenured faculty members' perceptions regarding academic freedom: A phenomenological study*. Proquest Dissertations and Theses 2003. [en línea] University of South Dakota, United States. Publication Number: AAT 3100584. Disponible en :  
Document URL: <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=764813761&Fmt=2&clientId=23922&RQT=309&VName=PQD> [2005, 28 de octubre]
- Lagos, J. y Ruiz, 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*. Estudio Etnográfico Crítico. Trabajo de grado, Maestría en Docencia, Universidad de la Salle, Bogotá.
- Londoño, M. (1998). *El Proyecto de Autonomía y la Reforma Educativa en América Latina*. Revista Colombia Internacional, 42, abril-junio.
- Ortiz T., E. *Un modelo de personalidad para la formación de valores en la educación superior*. [en línea] Universidad de La Habana , Cuba. Disponible en:  
<http://www.psicologíacientífica.com/publicaciones/biblioteca/articulos/ar-ortiz01.htm#inicio> [2005, julio]
- Palacios, M. (2004). *Plan Global de Desarrollo Universidad Nacional de Colombia 2004-2006*. Versión Preliminar. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Rocher, R. (1980). *Introducción a la Sociología General*. Cap. IV: Cultura, Civilización e Ideología. Barcelona: Editorial Herder.
- Romero, C. A. (2005). *Competencia de Medios y Uso de Nuevos Medios en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras*. Estudio piloto. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Santos, D. (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*. Proyecto de investigación. Universidad De La Salle, Bogotá.
- \_\_\_\_\_. (2005) *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. Universidad De La Salle, Bogotá.

Scharle, Á. y Szabo, A. (2000). *Learner autonomy: A guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vera B., J. L. (2005, junio). *Fundamentos teóricos y prácticos de la autonomía del aprendizaje de las lenguas extranjeras*. Revista Recrearte, Universidad de La Laguna. [en línea], N° 3. Disponible en:

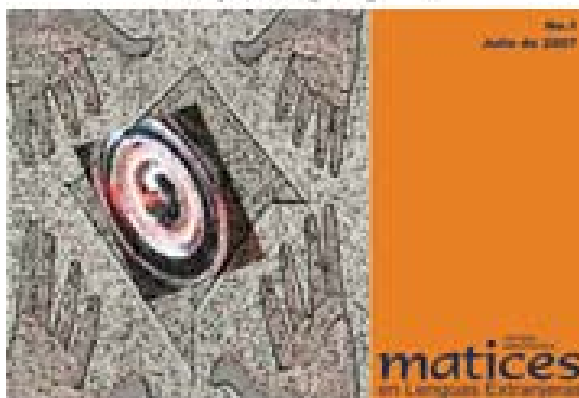
<http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte03htm> [2005, 28 de octubre]

Wilson, D. M. (2004). *The correlation between racial identity development and learner autonomy of African-American students*. Proquest Dissertations and Theses 2004.

[en línea] The George Washington University, United States. Disponible en:

<http://proquest.umi.com/pqdweb?did=775167021&Fmt=2&clientId=23922&RQT=309&VName=PQD> [2005, 14 de octubre]

## Número 1



Julio de 2007