

1-1-2006

La autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje: un estudio etnográfico sobre la experiencia subjetiva de estudiantes, maestros y directivos en la Universidad Jorge Tadeo Lozano, Bogotá, Colombia

Helder Barahona Urbano
Universidad de La Salle, Bogotá

Follow this and additional works at: https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia

Citación recomendada

Barahona Urbano, H. (2006). La autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje: un estudio etnográfico sobre la experiencia subjetiva de estudiantes, maestros y directivos en la Universidad Jorge Tadeo Lozano, Bogotá, Colombia. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/125

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

**LA AUTONOMÍA EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE:
UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO CRÍTICO SOBRE LA EXPERIENCIA SUBJETIVA
DE ESTUDIANTES, MAESTROS Y DIRECTIVOS EN LA UNIVERSIDAD JORGE
TADEO LOZANO, BOGOTÁ, COLOMBIA**

HELDER BARAHONA URBANO

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE
DIVISIÓN DE FORMACIÓN AVANZADA
MAESTRÍA EN DOCENCIA
PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA
BOGOTÁ, D.C.
2006**

**LA AUTONOMÍA EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE:
UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO CRÍTICO SOBRE LA EXPERIENCIA SUBJETIVA
DE ESTUDIANTES, MAESTROS Y DIRECTIVOS EN LA UNIVERSIDAD JORGE
TADEO LOZANO, BOGOTÁ, COLOMBIA**

HELDER BARAHONA URBANO

**Trabajo de grado presentado como requisito
para optar al título de Maestría en docencia**

**Directora:
DORIS ADRIANA SANTOS CAICEDO.
Magíster en Lingüística**

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE
DIVISIÓN DE FORMACIÓN AVANZADA
MAESTRÍA EN DOCENCIA
PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA
BOGOTÁ, D.C.
2006**

DEDICATORIA

A la Familia Barahona Silva: Maria Margarita Silva Navia, Luis Helder Barahona Silva, Hernando Barahona Silva, al hijo que esta en la presencia de Dios y en su Santo Seno (Andrés Felipe Barahona Silva) y que lo recordare por siempre, a estos seres queridos que les falle en dos años, en el tiempo de dedicación que cada uno requería, a estos seres que exigían mi presencia en casa, a estos seres que hoy ven el esfuerzo consumado en hechos reales, tan solo a ellos va dirigida esta Maestría en Docencia.

Gracias por su paciencia para conmigo, porque pese a las fallas que tuve, ahora comenzaran a recibir el afecto, presencia y los beneficios de haber obtenido este nivel académico.

A mis hijos solo les queda un gran reto en su vida, es que deben ahora superar a su padre y madre, y que mi Dios los guíe por la senda del buen camino, durante su existencia en esta tierra.

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. Doris Adriana Santos Caicedo, directora de tesis, quien con su paciencia, tiempo, experiencia y apoyo supo llevarme en la realización de la tesis y culminarla con éxito.

Agradezco de igual forma a la Universidad de la Salle, al personal Directivo de la División de Formación Avanzada, al personal administrativo y a todas aquellas personas que de alguna forma contribuyeron a que esta tesis se realizara.

Nota de Aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Bogotá, D.C. Marzo de 2006

RESUMEN

El proceso de investigación que se ilustra a continuación se encuentra adscrito a la División de Formación Avanzada, el cual se adelanta para optar al título de Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle. La presente investigación cualitativa con enfoque etnográfico corresponde a la línea de investigación que se denomina “pedagogía y didáctica”.

El proceso de investigación general se guiara por el siguiente interrogante ¿Cuál sería una propuesta didáctica crítica general que promueva mayores niveles de autonomía en los procesos de aprendizaje y enseñanza en la educación superior colombiana?

El proyecto de investigación fue propuesto por Santos (2003) a la Universidad de La Salle, el cual fue aprobado para que a este proyecto de investigación se unieran coinvestigadores que les interesara el tema y lo pudieran aplicar en el contexto donde más les quedase fácil aplicarlo.

Es así como Santos (2003) propuso desarrollar tres grandes interrogantes a lo largo de tres años 2004, 2005 y 2006, los cuales se describen a continuación de su proyecto de investigación original:

Proyecto 1 (2004): ¿Cuáles son algunas características generales de las experiencias subjetivas de los estudiantes, maestros y directivos sobre la autonomía en los procesos de aprendizaje y enseñanza en educación superior? (deber ser y ser) Investigación etnográfica crítica.

Proyecto 2 (2005): ¿Cuáles son algunas propuestas didácticas orientadas por la pedagogía crítica que promuevan mayores niveles de autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior colombiana?. Investigación Acción Colaborativa.

Proyecto 3 (2006): ¿Cuáles son los elementos fundamentales de una didáctica crítica general que contribuya a la promoción de mayores niveles de autonomía en los procesos de aprendizaje y enseñanza en la educación superior colombiana?. Teoría fundamentada en datos (Grounded Theory).

Con base en estos proyectos desarrollados por Santos (2003) y aprobados por la Universidad de La Salle, me adherí a él para trabajarlo en el contexto educativo llamado Universidad Jorge Tadeo Lozano en el año 2004, el cual tiene como propósito central contestar la siguiente pregunta ¿cuales son algunas 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 académico de Administración de Empresas de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, Jornada Diurna?. Esta pregunta también se

realizó en otros contextos educativos de los Departamentos de Cundinamarca y Boyacá por otras tesis.

En el Dpto. de Cundinamarca se trabajaron La Pontificia Universidad Javeriana, Universidad de La Salle, Universidad Nacional, Politécnico Gran Colombiano, La Pontificia Universidad Bolivariana (Seminario) y en el Dpto. de Boyacá se investigo La Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

En el mes de julio de 2004 se autoriza al Co-investigador a adherirse al grupo de investigación, aplicándola al contexto educativo escogido por el Co-investigador, el cual sigue las etapas sugeridas por Santos (2005), Investigadora Principal, las cuales se encuentran desarrolladas y analizadas en el aspecto metodológico general y específico de la presente investigación:

- Etapa 1: Identificación del Tema o Problema que se encuentra relacionado con la línea de investigación que se tiene establecida en la Universidad de La Salle, en los programas de postgrado.
- Etapa 2: Elaboración de una teoría guía que se encuentran descritos en el capítulo dos de este trabajo.
- Etapa 3: Trabajo de Campo: la cual sigue unos aspectos muy importantes para trabajar en el contexto educativo escogido por el Co-investigador.
Primera etapa de familiarización del investigador
Segunda etapa de exploración del contexto
Tercera etapa correspondió al abordaje de aspectos éticos (el consentimiento informado, manejo del anonimato de instituciones y actores curriculares, así como de la confidencialidad).
Cuarta etapa se realizó la selección de personas, contextos, temas, tiempos, fuentes de información (muestreo a partir del criterio de los investigadores).
- Etapa 4: Análisis formal de los datos
Se llevó a cabo procesos de categorización de baja y alta inferencia, identificación de patrones de pensamiento, identificación de eventos claves, análisis textual y triangulación de datos provenientes de los tres tipos de actor curricular participante).

La presente investigación generó resultados y recomendaciones permitiendo hacer una comparación entre los actores curriculares acerca de lo que entendían por autonomía. Finalmente, se dieron recomendaciones tanto para la universidad objeto de estudio, como para la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, para los actores curriculares comprometidos y para el presente investigador en el futuro de venir de su proyecto de vida "Ser Docente".

PALABRAS CLAVES:

Autonomía, Etnografía crítica, Cultura, Enseñanza, Aprendizaje.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	11
1. EL PROBLEMA	13
1.1 LOS HECHOS PROBLEMÁTICOS	16
1.2 EL INTERROGANTE DE INVESTIGACIÓN	16
1.3 JUSTIFICACIÓN	16
1.4 ESTADO DE LA CUESTIÓN	18
1.5 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	25
1.5.1 Objetivo General	26
1.5.2 Objetivos Específicos	26
2. TEORÍA GUÍA	27
2.1 TEORÍA GUÍA PARA LA LABOR INVESTIGATIVA	27
2.1.1 La noción de cultura	27
2.1.2 La autonomía en el aprendizaje en la Educación Superior	30
2.1.3 La autonomía en la enseñanza en la Educación Superior	32
2.1.4 La autonomía en la Gestión en la Educación Superior	33
2.1.5. La autonomía en el contexto legal	35
3. MARCO METODOLÓGICO	37
3.1 MARCO METODOLÓGICO GENERAL	37
3.1.1 La etnografía	39
3.1.2 La etnografía crítica	42
3.2 MARCO METODOLÓGICO ESPECÍFICO	43
3.2.1 Población	46
3.2.2 La entrevista en la investigación cualitativa crítica	47
3.2.3 Técnica de distanciamiento utilizado por los investigadores	49
3.2.4 El análisis de las entrevistas	50
3.2.5 Muestreo	52
4. RESULTADOS	56
4.1 ELEMENTO CONTEXTUAL: LA UNIVERSIDAD JORGE TADEO LOZANO	56
4.1.1 Información Básica de la Universidad Jorge Tadeo Lozano–Proyecto Educativo de la Universidad Jorge Tadeo Lozano	56
4.1.1.1 Metas de Información Institucional	56
4.1.1.2 Autonomía en relación con el aprendizaje y la enseñanza.	62
4.1.1.2.1 Responsabilidad	62
4.1.1.2.2 La Iniciativa propia	62
4.1.1.2.3 El Entendimiento	63
4.1.2 Análisis del elemento contextual.	64
4.2 CREENCIAS DE LOS ACTORES CURRICULARES	66
4.2.1 Creencias de los estudiantes	67
4.2.2 Creencias de los profesores	69

4.2.3 Creencias de los directivos	71
4.3. RELACIONES EXISTENTES ENTRE ESTAS CREENCIAS Y LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS PREVIAS	72
4.3.1 Los estudiantes	75
4.3.2 Los profesores	75
4.3.3 Los directivos	76
4.4 PROBLEMAS REFERIDOS A LA PROMOCIÓN DE LA AUTONOMÍA	79
4.4.1 Los estudiantes	79
4.4.2 Los profesores	80
4.4.3 Los directivos	82
4.5. FORMAS DE SENTIR DE ESTUDIANTES, MAESTROS Y DIRECTIVOS	82
4.5.1 Los sentimientos de los estudiantes	83
4.5.2 Los sentimientos de los profesores	84
4.5.3 Los sentimientos de los directivos	85
4.6 TIPOS DE ACCIONES ORIENTADAS HACIA LA SOLUCIÓN DE ESTOS PROBLEMAS POR LOS ACTORES CURRICULARES	86
4.6.1 Tipos de acciones en los estudiantes	87
4.6.2 Tipos de acciones en los profesores	88
4.6.3 Tipos de acciones en los directivos	89
5. CONCLUSIONES.	91
6. RECOMENDACIONES.	97
BIBLIOGRAFÍA	105
ANEXOS	

LISTA DE ANEXOS

Anexo A. Mensaje electrónico de la Directora de tesis, para trabajar con el equipo de Co-investigadores.

Anexo B. Lista de actores claves: Estudiantes, Profesores y Directivos de la Universidad Jorge Tadeo Lozano.

Anexo C. Formato de Entrevista a Estudiantes, Profesores y Directivos.

Anexo D. Formato de Transcripción de las Entrevistas.

Anexo E. Formato de análisis de información de Creencias sobre autonomía.

Anexo F. Formato de análisis de información de Creencias y experiencias.

Anexo G. Formato de análisis de información de Problemas en la promoción de la autonomía.

Anexo H. Formato de análisis de información de Formas de Sentir frente a los problemas.

Anexo I. Formato de análisis de información de Acciones orientadas a la solución de problemas.

INTRODUCCIÓN

En los contextos educativos en Colombia desde hace ya bastante tiempo se viene sosteniendo el dialogo de considerar el termino de autonomía en los Proyectos Educativos Institucionales y se ha llegado a considerar inclusive que debe ser construida al interior de la universidades, por su gobierno corporativo, debido a que en el recinto académico se gestan diversas relaciones entre los actores curriculares, que permiten que ella se genere o se disperse.

La autonomía desde una perspectiva legal, se analiza por primera vez en la ley 115 y en el decreto número 1860, en la cual se plantea que los actores curriculares de las instituciones educativas deben pensar y participar en la construcción de una nueva institución, diferente y efectivamente autónoma.

Es por todo esto que el concepto de autonomía no sólo se ha quedado en su análisis en el contexto de las instituciones educativas, sino que ha trascendido a otros espacios, donde las personas normalmente se están desempeñando en sus quehaceres diarios.

De esta forma la presente investigación quiso reflexionar acerca de la autonomía y cómo este concepto se ha venido gestando, trascendiendo en los actores curriculares de una institución universitaria.

Es así como este tema de la investigación está vinculado a un contexto social contemporáneo y por ende a la Universidad Jorge Tadeo Lozano, objeto de análisis en la presente investigación. Se busca entonces investigar qué piensan, sienten los actores curriculares de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, acerca de la autonomía, ya que esta se encuentra definida y consignada en el PEI institucional.

La investigación se realizó en la Universidad Jorge Tadeo Lozano, la cual corresponde, a una investigación cualitativa, con enfoque etnográfico critico, la cual pretende identificar cuales son las características subjetivas de los actores curriculares, referente a la autonomía en los procesos de aprendizaje y enseñanza. La investigación con enfoque etnográfico plantea que no debe desarrollarse un marco teórico, sino una teoría guía, ya que el propósito de todo tipo de investigación etnográfica, consiste en elaborar teoría a partir de los hallazgos que se realicen, en este caso con los actores curriculares en el contexto universitario escogido.

El marco metodológico que trabajó el grupo de investigación y el que se desarrolló en la presente investigación corresponde al método etnográfico, dado que se pretende en todo momento describir o reconstruir de manera analítica lo que se

presenta en el contexto universitario. El paso siguiente fue entrevistar a estudiantes, profesores y directivos de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, de acuerdo con un protocolo de entrevista diseñado por el grupo de co-investigadores y aprobado por la investigadora principal. Las entrevistas se grabaron en casetes, luego se transcribieron cada una de las entrevistas de los actores curriculares.

En seguida se dió paso al análisis de datos de acuerdo con nuestro marco metodológico específico, que aparece descrito en la presente investigación. A partir del capítulo 4 se muestran los resultados de las entrevistas, para cada actor curricular y de acuerdo con los cinco objetivos específicos que aborda la presente investigación.

La investigación termina exponiendo unas conclusiones y recomendaciones para cada uno de los actores curriculares, con el objeto de ser tenidas en cuenta en primer lugar por el contexto universitario escogido, en segundo lugar para el grupo de investigadores, en tercer lugar para la maestría en docencia de la Universidad de La Salle, y en cuarto lugar para el mundo académico que quiera observar y analizar lo que se presenta y enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad objeto de análisis.

1. EL PROBLEMA

1.1 LOS HECHOS PROBLEMÁTICOS

En el sistema de educación integral de la educación superior, cualquier transformación educativa estará determinada por procesos socio-culturales de cada uno de los actores para poder colocarlo en funcionamiento. Es por esto que se hace necesario diagnosticar cuáles son las formas de pensar, sentir y actuar acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, las situaciones problemáticas que las aquejan, para de esta forma generar cualquier propuesta de innovación educativa.

De Witt, señala que la internacionalización de la educación superior está imponiendo nuevos retos y estos se demarcan, hacia contextos de internacionalización del sistema educativo colombiano.

"La internacionalización se ha convertido en un importante asunto en el desarrollo de la educación superior. Simultáneamente, es aún un fenómeno que plantea una enorme cantidad de interrogantes concernientes a: su dimensión histórica; su significado, concepto y aspectos estratégicos; su relación con el desarrollo de la sociedad y de la educación superior en general; y sobre su status como un área de estudio y análisis".¹

Desde la perspectiva educativa, la introducción y desarrollo de la internacionalización en el sistema educativo colombiano, es uno de los elementos que aportan al mejoramiento de la calidad de la educación. Esta afirmación se encuentra soportada en el análisis de los intereses de varios de los actores: profesores, estudiantes y directivas, que tendrán que ajustarse a los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje que tendrán que realizar sin tener ningún obstáculo².

La internacionalización de la educación superior refleja unos procesos de autonomía ya que tendrá que desarrollar unas acciones educativas que guarden relación con la enseñanza de asignaturas que tengan relación con el contexto mundial de las disciplinas no olvidando lo nacional y lo regional; compartir experiencias entre estudiantes con el propósito de que conozcan otras culturas, otras formas de trabajar, de ser evaluados, de rendir informes, de analizar diferentes modelos pedagógicos, de generar espacios de espíritu empresarial;

¹ DE WIT. Internacionalización de la educación superior. UNESCO, 2001, p. 20.

² Resultado de la Reunión de Pares de Educación Superior, organizada por la UNESCO en París en Junio de 2003, el informe "Síntesis de las Tendencias y Desarrollos en Educación Superior desde la Conferencia Mundial de Educación Superior (1998-2003), p. 50".

ahora en relación con los docentes el poder abrir espacios para compartir con colegas de otros países, continentes, sobre proyectos de investigación, el poder aplicarlos en otros contextos, generar nuevos escenarios para el desarrollo de sus investigaciones y de sus ejercicios docentes; y la Universidad a través de sus directivos deberá tener la capacidad de generar procesos de downsizing o rightsizing en sus estructuras organizacionales y en las funciones de cada uno de los actores educativos. El gobierno de cada institución de educación superior debe entender el proceso de internacionalización como una apertura hacia los fenómenos que se presentan en el mundo exterior y debe a su vez participar con otros entes educativos de educación superior, para aunar esfuerzos y lograr este loable propósito.

Existen otras formas de considerar el concepto de la internacionalización dado el carácter de autónomo que ello tiene implícito tanto para investigadores como para las respectivas instituciones educativas. En los contextos de educación superior como lo señala Jane Knight (1999) en su investigación, la cual indica que se hace necesario especificar cuatro (4) enfoques diferentes de la internacionalización de la Educación Superior:

- ✓ El **enfoque de actividades**: La cual hace mención al intercambio de estudiantes y profesores, asistencia técnica, programas de estudiantes internacionales o colaborativos;
- ✓ el **enfoque de competencias**: que exige el desarrollo de nuevas habilidades, conocimientos, actitudes y valores en los estudiantes y docentes. Esto incluye el desarrollo del currículo y resultados de aprendizaje que puedan ser descritos como “competencias internacionales”;
- ✓ el **enfoque del ethos** que enfatiza la creación de un clima en el cual los valores e iniciativas internacionales e interculturales son promovidos y
- ✓ el **enfoque procesual**, que integra las dimensiones internacional e intercultural en la enseñanza, la investigación y el servicio público a través de la combinación de actividades, políticas y procesos.

En Colombia la tendencia apunta hacia una internacionalización del sistema educativo respondiendo así a los fenómenos que trae consigo la globalización. Esta tendencia trae desarrollado el modelo de sistema de créditos, el cual tiene unos supuestos de generar más niveles de autonomía en los actores curriculares.

Santos (2003) señala que “Las transformaciones educativas están determinadas, en gran medida, por los marcos socio-culturales a los que pertenecen los actores curriculares que interactúan para su puesta en marcha”. “Los retos que plantea la tendencia hacia una internacionalización del sistema educativo colombiano. En respuesta a algunos de los desafíos del fenómeno de la globalización, esta tendencia ha traído consigo grandes expectativas en torno a la adopción del sistema de créditos en nuestro país. Este sistema parte de la presunción inicial de

la existencia de unos niveles de autonomía ideales³ a partir de los cuales los maestros y los estudiantes de la educación superior estarán en capacidad de adecuar ‘sin mayores tropiezos’ sus prácticas educativas cotidianas”.

El modelo formativo Lasallista, argumenta que la autonomía, la singularidad, la apertura y la trascendencia, son características fundamentales de la persona para la formación profesional e investigador en la educación superior⁴.

Este modelo formativo muchas veces se queda en el papel y no sólo el de la Universidad de la Salle sino en una gran mayoría de universidades, de acuerdo con mi experiencia de docente; ya que en las diversas situaciones de autonomía que se presentan, las relaciones de profesor-estudiante se ven limitadas porque se dispone de mecanismos formales para evitar a toda costa procesos autónomos de ambas partes.

Con el ánimo de atender este propósito de generar procesos autónomos en los estudiantes, se hace necesario realizar investigaciones de este tipo con el objeto de identificar las características “reales” de los actores curriculares (Estudiantes, Profesores y Directivos) en las instituciones educativas superiores. Cualquier propuesta de cambio en el aula deberá surgir de la reflexión y construcción conjunta entre los actores curriculares.

La reforma curricular planteada a partir de una reflexión real de lo actores curriculares adquirirá una gran importancia en el contexto de la internacionalización de la educación superior. La movilidad e intercambio de estudiantes de pregrado y postgrado, maestrías y doctorados, genera condiciones de naturaleza más general como por ejemplo, el dominio de lenguas extranjeras y la habilidad intercultural necesaria para interactuar en contextos extranjeros, la exposición a métodos y estilos de enseñanza diferentes y también a formas de organización social, son reconocidos como elementos que desarrollan la habilidad de los individuos para tolerar la ambigüedad y evitar patrones rígidos de expectativas. De esta forma los nuevos profesionales no serán de cubrimiento nacional sino también internacional.

Con estos loables propósitos se hace necesario desarrollar niveles de acercamiento a la autonomía que debe existir en las instituciones educativas en las relaciones estudiante, profesor y directivas.

³ Universidad de La Salle (2003) Políticas de flexibilidad y créditos académicos. Vicerrectoría Académica. Colección Documentos Institucionales No. 18. Bogotá: Ediciones UNISALLE, p. 17

⁴ Ibid., p. 55.

1.2 EL INTERROGANTE DE INVESTIGACIÓN

Santos (2003) presentó el interrogante de investigación a la Universidad de La Salle, el cual estuvo enmarcado en el proyecto No. 1, para ser realizado en el transcurso del año 2004. El interrogante propuesto por Santos (2003) es el siguiente:

¿Cuáles son algunas características generales de las experiencias subjetivas de los estudiantes, maestros y directivos sobre la autonomía en los procesos de aprendizaje y enseñanza en educación superior? (deber ser y ser) Investigación etnográfica crítica.

Con base en lo anterior el Co-investigador orientará la presente investigación con el siguiente interrogante:

¿Cuáles son algunas 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 académico de Administración de Empresas de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, Jornada Diurna?

1.3 JUSTIFICACIÓN

Para dar respuesta a este interrogante que nos hemos planteado, comenzaremos señalando los problemas más importantes, y luego precisaremos porque es importante considerar la investigación con un enfoque cualitativo, y el porque utilizaremos la investigación “Etnográfica”, como tipo de investigación que propicia la acción participativa.

A lo largo de la presente investigación se hará mención a la internacionalización en la educación superior dado que ella plantea el montaje del sistema de créditos, el cual tiene como lo señala Santos (2005), una presunción inicial de la existencia de unos niveles de autonomía ideales, a partir de los cuales los maestros y los estudiantes de la educación superior estarán en capacidad de adecuar “sin mayores tropiezos” sus practicas educativas cotidianas.

Los problemas más importantes, en síntesis son:

Las transformaciones educativas generan procesos sociales y culturales diversos en sus actores: Estudiantes, Maestros y Directivas.

Existen Estudiantes, Maestros y Directivas de instituciones educativas de orden superior, que gustan por la internacionalización, o que son

escépticos y tienen dudas sobre su importancia, pero que no se atreven a tomar posición para no parecer “anti-internacionalización o anti-globalistas”⁵.

De esta forma reflexionar críticamente, acerca de la internacionalización, yo considero que es muy tarde, ya que la globalización de los negocios y el de los sistemas educativos en este caso, ya tiene que tomar posición.

Wächter afirma “Así, el tabú alrededor del tema ha influido en el hecho de que la internacionalización haya permanecido por mucho tiempo y aún hoy, como un asunto marginal para las universidades”⁶.

Se presenta diversos tipos de razones, justificaciones y aspectos motivacionales acerca de la internacionalización en la educación superior, que van a diferir dependiendo de los actores, en este caso de los estudiantes, maestros y directivas de la universidad, y muy seguramente tendrán formas de pensar, sentir y actuar comunes.

La innovación que tanto se nos insiste en los sistemas educativos de educación superior, muchas veces o porque no en la gran mayoría de casos, recae en el desconocimiento que tenemos los investigadores acerca de los marcos socio culturales, que caracterizan el pensar y el hacer de los actores curriculares, así como también en su forma de entender y evaluar la realidad educativa del siglo XXI.

Teniendo en cuenta éstos y otros problemas acerca de los procesos educativos, y cómo la autonomía de los actores, puede generar aspectos contraproducentes sino la optimizamos en su manejo; utilizaremos en el desarrollo de esta investigación, la etnografía como un enfoque específico de investigación cualitativa ya que ella nos ayudara a comprender la realidad educativa, también nos permitirá internarnos en la dinámica que se presenta en las relaciones de estudiantes, maestros y directivas, con el objeto de vivenciar los procesos culturales que ahí suceden, apropiarnos, entenderlos y comprenderlos, para después generar propuestas de innovación más adecuadas y relevantes para las instituciones educativas, y poder así afrontar la problemática antes mencionada.

Alzate (1997)⁷ afirma “La etnografía tiene una alta potencialidad para ser generadora de cambios institucionales, ya que ella tiene la capacidad de permitir una toma de conciencia de la perspectiva de los diferentes actores sociales y de movilizar cambios”.

⁵ Ibid., p. 52.

⁶ WÄCHTER. Internacionalización del programa de administración de empresas. UNESCO, 1999.

⁷ ALZATE G. Gloria, La investigación cualitativa, una herramienta para el trabajo psicológico. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Debates en Psicología. 1997, p. 39.

Bajo este enfoque la etnografía como herramienta de intervención social dentro de los ambientes educativos nos permitirá “investigar ambientes naturales, sin realizar en ellos ninguna intervención, ni cambio; explorarlos tal y como se presentan cotidianamente”⁸

Abordada la Universidad bajo este enfoque etnográfico nos permitirá tener un diagnóstico sobre cómo perciben la autonomía los estudiantes, profesores y directivas de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, en el programa de Administración de Empresas, jornada diurna. En muchas ocasiones las características que se nos manifiesta a través de gente particular a la universidad o la misma percepción que tienen los estudiantes, profesores y directivas, no corresponde exactamente a la realidad, lo que ocasiona diferencias en las percepciones que se manejan y por esto la interacción entre ellos se dificulta.

Con base en lo antes mencionado los estudiantes, profesores y directivos necesitan alcanzar los objetivos inmediatos y/o a largo plazo en cuanto autonomía se refiere bajo los nuevos contextos en que se propone trasladar a la administración de empresas.

Los estudiantes tienen que llevar a cabo con el sistema de créditos que nos propone el marco legal, desempeños académicos individuales y cargados en forma sustancial de autocrítica para que puedan ellos mismos verificar si sus actitudes tienen relación con el alcance de los objetivos y que por ende no afecten los intereses de las demás personas del grupo. De esta forma, la toma de conciencia frente la autocrítica y las actitudes que ambos actores generen en el aula (profesor –estudiantes), correspondería mas alcance de los procesos de autonomía a que hacemos referencia.

Los diferentes conceptos manifestados por los tres actores nos permitirán plantear, planes estratégicos, planes tácticos y operativos en el interior de la universidad y poder así alcanzar los niveles enseñanza y aprendizaje deseados. Es importante aclarar al lector que nosotros no realizaremos intervención alguna sobre los actores para aplicar una teoría en particular, sino que elaboraremos teoría a partir de los datos recolectados.

Finalmente este proyecto de investigación permitirá realizar un aporte puntual al avance de la línea de investigación pedagogía y didáctica de la Facultad de Educación de la Universidad de la salle y contribuir de esta forma en el sistema de aprendizaje del coautor, para en el futuro poder elaborar tesis que contribuyan a expandir las esferas del conocimiento.

1.4 ESTADO DE LA CUESTIÓN

⁸ CAMARGO, M. Etnografía de la adolescencia. En “La Cultura fracturada”. Proyecto Atlántida, Fundación FES y COLCIENCIAS. Bogotá: Editorial tercer Mundo, 1995, p. 55.

De acuerdo con revisiones realizadas en proyectos de trabajos de grado de los programas de pregrado y postgrado en las universidades: Pontificia Universidad Javeriana, estudios en una Universidad de Kyoto, Universidad de la Sabana, Universidad Jorge Tadeo Lozano y otras que realizo Santos (2005) en la ciudad de Bogotá, que no serán referenciadas en el estado de la cuestión, ya que lo que se pretendió, fue por parte de los co-investigadores realizar mas investigación referida a nuestro tema de investigación; se encontraron las siguientes observaciones a tener en cuenta en el estado de la cuestión:

Con el objeto de identificar a partir de que fecha la presente investigación construirá su estado del arte, en el caso particular del presente investigador, realice una visita a la Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación, en la Maestría en Educación, en donde se encuentra un estado del arte de la investigación titulado “20 años de investigación en la Maestría en educación de la Pontificia Universidad Javeriana. 1977 – 1995. Elaborado por la docente Maria Gladys Álvarez Basave, en diciembre de 1997. De esta forma di lectura a los trabajos de investigación que se han elaborado en relación con la investigación cualitativa y encontré que partir del año 1997, no aparece registrado y quise entonces comenzar a presentar algunos encuentros que fui investigando en esta y otras universidades y los referencie a partir del año 1997. El estado de la cuestión entonces estará referido a partir de 1997 a la fecha.

En el año 2005 la Pontificia Universidad Javeriana, registró en biblioteca una investigación realizada acerca de la autonomía. La investigación fue realizada por Mary Peterson de Sanabria (1996) y “El objetivo general de esta investigación era presentar y evaluar una propuesta metodológica para promover el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de una Lengua extranjera. También se buscaba con este trabajo desarrollar un conjunto de principios metodológicos para el desarrollo de la autonomía en una lengua extranjera y en los aprendices de esta. Además, aplicar principios y algunas estrategias pedagógicas en operación para evaluarlas en una situación de aprendizaje y enseñanza específica”.

La Investigación realizada por Mary de Sanabria,⁹ (1996), tomo como población escogida para realizar dicha investigación el curso de sexto semestre de Inglés avanzado II de la Licenciatura en Lenguas, que contaba con 19 estudiantes.

Sanabria (1996) manifiesta que “Esta investigación puso en práctica los principios y estrategias pedagógicas para promover la autonomía en el salón de clases”. En el desarrollo de la investigación se propuso que los estudiantes se hicieran cargo de su propio aprendizaje y fueran responsables de este proceso. Para cumplir con este propósito la investigadora estableció espacios con los estudiantes para

⁹ PETERSON de Sanabria Mary, Towards the Development of a methodology to foment students autonomy while Learning a Foreign Language. M.A. Program in Applied Linguistics, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 1996.

generar procesos de negociación y discusión, en los cuales ella siempre quiso que los estudiantes tomaran las riendas de su propio proceso.

Sanabria (1996) precisa que los mismos estudiantes tomaron la decisión de dividir la clase en grupos de 4 y cada grupo estaría encargado de planear y enseñar una unidad de su escogencia correspondiente al contenido del texto (Headway). Ellos procedieron, grupo por grupo a hacer sus presentaciones en dos periodos de clase (4horas) durante el semestre. La profesora escribió los comentarios y la retroalimentación y después le dio a cada estudiante su nota basada en el criterio que ella tenía de la autonomía. Además de esto, los estudiantes llenarían un cuestionario que los guiaba a una reflexión sobre su propio trabajo. Sus respuestas eran compartidas con el grupo.

El resultado final encontrado en esta investigación realizada por Sanabria (1996), precisa que la mayoría de los estudiantes que aprobaron el curso se sintieron a gusto rompiendo el rol de profesor – estudiante, ya que en todo momento se sintieron motivados a utilizar practicas autónomas en el rol de clase formal. No todos los estudiantes se sintieron a gusto como lo manifiesta la investigadora pero en parte obedeció, al proceso de cambio que se sometió al grupo y por otro lado al estado pasivo en que siempre se ha tenido a los estudiantes.

Otra de las investigaciones consultadas es la desarrollada por la Facultad de Ingeniería de la Pontificia Universidad Javeriana en el año 2003, titulada “Investigación sobre las interacciones profesor-estudiante en la carrera de Ingeniería industrial de la Pontificia Universidad Javeriana”, cuyo propósito central era identificar la correspondencia que existe entre las orientaciones pedagógicas y didácticas para promover la autonomía en los colegios, escuelas, universidades. Pero también se hace referencia a las diversas relaciones que se forman entre alumno, profesores y directivas.

Es importante también mencionar que en cuanto al proceso de recolección de la información, a pesar de no tener esta investigación el enfoque de etnografía critica, se acerco mucho a lo desarrollado en la presente investigación. Con cada informante clave se efectuaron tres entrevistas.

El objetivo de la primera entrevista¹⁰ fue la consolidación de los lazos comunicativos entre los investigadores y los informantes clave, indagando sobre los aspectos que han influenciado las relaciones académicas y no académicas estudiante–profesor en la universidad, y, de nuevo, su visión sobre la formación integral.

¹⁰ Para hacer estas entrevistas, se distribuyeron los informantes claves entre los miembros del grupo de tal forma que dos miembros del mismo, el entrevistador y un observador participante, siguieran el proceso de entrevista con cada uno de estos informantes.

Una vez realizadas las entrevistas, que fueron grabadas en casetes y transcritas, fueron leídas y analizadas para preparar los temas de la segunda entrevista. La segunda entrevista tuvo como propósito profundizar sobre los diferentes temas trabajados en la primera entrevista viéndolos, además, a la luz de las categorías “ser”, “saber” y “hacer” (Delors, 1996).

Ejecutado el mismo procedimiento que tuvieron las primeras entrevistas, se planeó la tercera que tuvo por móvil la preocupación por complementar las afirmaciones de los informantes con ejemplos extractados de su experiencia, es decir, romper con el estereotipo de sus anteriores comentarios que suelen ser generales y rehuyen, en varias oportunidades, la especificación de las circunstancias y actos que los sustentan.

Adicionalmente a las entrevistas se han tenido conversaciones informales con los informantes clave, no grabadas, pero registradas, al igual que toda observación durante el proceso, en el diario de campo.

En cuanto al análisis de los datos que Guardan relación con la presente investigación se pueden mencionar los siguientes:

Existen categorías que guardan relación con la investigación objeto de estudio, pero que no fueron definidas, sino que esta surgió simplemente de un efecto repetitivo que se encontró en las entrevistas realizadas a los actores. Aporte fundamental que realiza la presente investigación a través de la aplicación del enfoque etnográfico crítico, que permite identificar la categoría, definirla y suministrar el dato de donde se obtuvo.

Otro aspecto importante de esta investigación realizada por estudiantes de la Pontificia Universidad Javeriana, es que no se relacionaron los datos analizados en orden por cada actor curricular, sino que estos se muestran en la investigación. En esta investigación se analizaron los datos de acuerdo con el desarrollo de tablas que se anexan y a partir de ahí se identificaron las categorías y los datos que apoyaban la definición de la categoría, para luego contrastar con el método de la triangulación si algunas categorías resultaban idénticas por cada actor curricular.

En relación con la definición de la autonomía, no hicieron hincapié en este punto sino que trataron de fundamentalmente centrarse en señalar las diversas interacciones que se suceden en el aula de clase, con el ánimo de generar espacios propicios para mejorar los procesos de aprendizaje. Y en todo momento en esta investigación se recurre a los marcos conceptuales del investigador en cuanto a lo que se entiende por interacción entre profesor y estudiante.

A continuación se describe otra investigación que tiene relación con el papel que juegan los directivos en una universidad, cuando realizan gestión en su interior y que nos servirá como referente para contrastar lo que manifestaron los directivos de la Universidad Jorge Tadeo Lozano. La investigación consultada es la

desarrollada por la Facultad de Educación – Maestría en Educación, de la Pontificia Universidad Javeriana en el año 2003, titulada “Construcción de un estado del arte sobre la investigación y la producción teórica en gestión directiva en Colombia, Chile, Argentina, México y España”, cuyo propósito central consistía, en construir un estado del arte sobre la investigación y la producción teórica en gestión directiva en Colombia, Chile, Argentina, México y España, lo que demandó una revisión documental de las investigaciones y la producción teórica, elaborar una base de datos bibliográfica y temática sobre la documentación encontrada, hacer una descripción analítica de la metodología de resumen analítico en educación (RAE), desarrollar un proceso de categorización y análisis de los resultados de esas investigaciones y de los avances conceptuales que conlleven a nuevos planteamientos al respecto y construir un texto que dé cuenta de los avances en las investigaciones y en la producción teórica.

Esta propuesta de investigación aporta al ámbito educativo una reflexión teórica sobre el campo de la gestión directiva, tomando como referencia sus escenarios y actores y con base en la construcción conceptual sobre el tema y la formulación de propuestas de formación e intervención basadas en el análisis de necesidades e intereses institucionales y la determinación de los elementos metodológicos que hacen posible el desarrollo de una gestión directiva eficaz según las nuevas demandas.

Algunas de las principales conclusiones que guardan relación con la presente investigación son: Los cambios en el concepto de gestión tienen su origen en las transformaciones económicas, políticas y sociales a que ha dado lugar la revolución tecnológica y que han transformado el campo de la organización de las instituciones. Existe una concreta y real teorización de lo que se entiende por gestión en el campo de la educación.

En la investigación teórica se encontró que la gestión tiene dos significados que sobresalen: una noción de gestión entendida como sinónimo de administración de una organización que sigue determinados procesos, y otra en la que se le concibe como un conjunto de acciones articuladas entre sí, que posibilitan la consecución de la intencionalidad de la institución, en este caso la intencionalidad pedagógica.

La investigación también señala que “el cambio paradigmático que hoy enfrentan las instituciones educativas implica una revisión profunda del modelo de gestión en sus distintos niveles. Las nuevas características de estas instituciones en la mayoría de países iberoamericanos destacan la descentralización, la capacidad de tomar decisiones de quienes las dirigen, la sustitución de la programación de detalle por la orientación estratégica, la disminución de la jerarquía, el trabajo en equipo y el control por los resultados. Su logro depende de la solidez de la cultura organizacional que las refuerce y de la capacidad del colectivo para reflexionar y construir respuestas a los desafíos que se planteen”. Hallazgos teóricos importantes pero que falta contrastarlos con la realidad.

De otro lado La dirección escolar presenta dos elementos claves: la eficacia en la gestión y la democratización en la toma de decisiones. Esta situación ha abierto, a su vez, dos vías de discusión: por una parte, entre conceder poderes más amplios a los directivos para que puedan llevar a la práctica la autonomía de los centros y, por otra, hacer del directivo un profesional de la gestión, distinto del docente que sea garante de la calidad en las instituciones educativas.

Para que el directivo tenga autonomía se hace entonces necesario, dotarlo de mayores competencias y cederle un alto grado de responsabilidad. Este hecho que conlleva necesariamente dos exigencias: el establecimiento de unos requisitos de acceso que garanticen la capacitación del director para tomar las decisiones que le correspondan, y la articulación de cauces adecuados y suficientes de formación de quienes van a acceder al cargo, de forma que estén preparados para asumir sus responsabilidades.

Nuevamente se hace interesante contrastar estas apreciaciones teóricas encontradas con lo que realmente se presenta en la Universidad Jorge Tadeo Lozano objeto de la presente investigación.

En cuanto a una revisión de investigaciones sobre la autonomía en educación superior a nivel internacional, resalto la siguiente.

El autor Kiho Tanaka¹¹ (2000), realizó una investigación cuyo propósito era examinar los efectos de los estilos de motivación según el grado de autonomía y las creencias de los estudiantes de pregrado sobre el aprendizaje autorregulado del inglés. Para dicho propósito se encuestaron 121 estudiantes de pregrado (40 hombres y 81 mujeres) de una universidad en Kyoto - Japón que se ofrecieron como voluntarios para el estudio. La edad de la muestra estaba entre los 18 y los 21 años de edad, el promedio de los estudiantes era de clase media. Todos los participantes fueron enrolados en un curso introductorio de psicología y uno de inglés. El estudio se realizó al comienzo del año académico.

El instrumento utilizado para el propósito de dicha investigación fue un cuestionario que fue construido con tres escalas; la escala de autonomía, escala de control percibido y la escala de aprendizaje auto-dirigido. Los ítems tenían respuestas de tipo Likert de 1 a 6, teniendo en cuenta que 1 era totalmente en desacuerdo y 6 totalmente de acuerdo.

El análisis de grupos de enunciados, desarrollado por Kiho Tanaka, fue conducido para identificar los grupos de estudiantes que tenían diferentes tipos de patrones de motivación en el aprendizaje del inglés. Los puntajes de la escala de autonomía fueron ingresadas como las variables de los grupos de enunciados. En

¹¹ TANAKA, Kiho, Influence of autonomy on perceived control beliefs and self regulated learning in Japanese undergraduate students. Journal of Psychology, Japan Vol. 2, No. 2, 255-272.

la etapa final, un modelo de ecuación estructural fue hecho para examinar los efectos de la autonomía en el aprendizaje del inglés. A continuación se describen las conclusiones de la investigación.

Para concluir, los resultados de esta investigación mostraron que el patrón de estilos de motivación para los estudiantes en el grupo de enunciados 1 fue la combinación de alta autonomía y bajo control, lo que se puede ver como óptimamente motivante. Estos estudiantes mostraron ser competentes en cuanto a obtener sus logros deseados, concientes de la utilidad del esfuerzo, usando éste para alcanzar sus metas y usando también estrategias óptimas para aprender inglés alcanzando sus objetivos. Estos resultados sugieren que este tipo de combinación llevará a los estudiantes a convertirse en típicos estudiantes que tienen la capacidad de adaptación.

En contraste, los estilos de motivación para los estudiantes en el grupo de enunciados 4 fue la combinación de baja autonomía y alto control. Esto sugiere que dichos estudiantes están pobremente motivados a aprender inglés. Ellos no creían en su propia competencia, creían más en la suerte que en el esfuerzo, tenían estilos de aprendizaje auto-regulados de no adaptación y terminaban logrando muy poco. Estos resultados sugieren que los estudiantes con éste tipo de motivación son estudiantes que no se adaptan.

Los estudiantes en los otros dos grupos de enunciados estaban empezando a ínter analizar el valor de sus actividades y a disfrutar el aprendizaje del inglés. Al mismo tiempo, su sentimiento de estar controlados se fue volviendo débil. Sin embargo, aunque su puntaje no fue alto en ninguna de las estrategias de aprendizaje, el puntaje en logros académicos para el grupo de enunciados 2 fue alto, mientras que el grupo de enunciados 3 estuvo en promedio.

Esta investigación nuevamente pone de manifiesto la necesidad de comprender los marcos socio – culturales en las diferentes poblaciones objeto de estudio para poder llevara cabo transformaciones educativas. Aunque este tipo de investigación se encontraba aplicado a una disciplina, se hace necesario seguir realizando aportes al conocimiento no solo desde los que nos dedicamos al área de educación sino también a las otras disciplinas, con el objeto de socializarlas y generar procesos de cambio en las instituciones de educación superior como es lo que se analiza en este caso.

Es importante resaltar, que se hace necesario seguir realizando investigaciones de tipo cuantitativo o cualitativo para tener mayores niveles de coherencia entre los proyectos educativos y las practicas educativas en las instituciones de educación superior.

En la Universidad Jorge Tadeo Lozano y Universidad de la Sabana, no se encontraron investigaciones realizadas con el tema que nos aborda.

El estado de la cuestión consultado y reseñado anteriormente nos permiten argumentar que:

1. El rol del profesor juega un papel importante en el desarrollo de la autonomía, ya que esto le permitirá al alumno desarrollar su propia personalidad, sus aptitudes y actitudes. Los profesores deben generar espacios, situaciones, para que los alumnos puedan proponer, analizar, y participar más en el aula de clase. Este desarrollo de la autonomía también lleva implícito el generar espacios de confianza, de motivación de acercamiento con el estudiante.

2. El comportamiento autónomo esta estrechamente ligado a con las características del estudiante como son entre otras: edad, motivación, valores, responsabilidad, procesos de aprendizajes que trae aprehendidos, el sentimiento que tiene por su carrera.

3. Los profesores deben conocer el tema; no solo limitarse a asignar trabajos y tareas, sino que el estudiante pueda leer y encontrar respuestas a sus inquietudes, como también generar propuestas creativas e innovadoras que aporten al desarrollo del tema. Es así como los estudiantes proponen que los profesores deben desarrollar diversas metodologías en clase para que el estudiante se sienta atraído por el tema, la asignatura y su profesión.

4. Entre más control se ejerza hacia los estudiantes menos desarrollo de la autonomía se obtendrá. Si el profesor ejerce un posición dominante en la cual los estudiantes no puedan tomar decisiones para desarrollar una investigación se vera limitada el desarrollo de la autonomía.

5. Los estudiantes se sienten a gusto cuando se les deja participar en los procesos formales que se presentan en el aula de clase. La autonomía puede ser implantada en cualquier contexto siempre y cuando se establezcan las metas claras para el proceso de aprendizaje, y se les deje desarrollar su capacidad de innovación y de asimilación de los conceptos que se tiene por aprender.

6. En cuanto a los directivos ellos manifiestan que serian más autónomos si se los capacita para que obtengan mayores competencias y delegar en ellos más responsabilidades, ya que todo se encuentra permeando en el gobierno de las instituciones educativas de orden superior.

1.5 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Los objetivos generales y específicos desarrollados por Santos (2003) y presentados a la Universidad de La Salle, se encuentran enmarcados en el proyecto No. 1, para ser realizado en el transcurso del año 2004. De esta forma el Co-investigador se adhiere a ellos y los desarrolla para el contexto educativo escogido.

1.5.1 Objetivo General. Describir algunas 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 académico Administración de Empresas de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, Jornada Diurna.

1.5.2 Objetivos Específicos

Describir algunas creencias de los actores curriculares sobre la autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el programa de Administración de Empresas, de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, jornada Diurna.

Establecer la relación existente entre estas creencias y las experiencias educativas previas, de los actores curriculares sobre la autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el programa de Administración de Empresas, de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, jornada Diurna.

Identificar algunos problemas referidos a la promoción de la autonomía en el programa de Administración de Empresas, de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, jornada Diurna.

Describir las formas de sentir de estudiantes, maestros y directivos, del programa de Administración de Empresas, de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, jornada Diurna, frente a estos problemas.

Describir los tipos de acciones orientadas hacia la solución de estos problemas por los actores curriculares, del programa de Administración de Empresas, de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, jornada Diurna.

2. TEORÍA GUÍA

“Una de las opciones Metodológicas más recientes en el campo de la investigación educativa: la etnografía crítica”¹². “En la orientación o enfoque etnográfico el marco teórico busca obtener únicamente información, datos y no seguir un modelo, es decir información que ayude a entender los propios datos y no un modelo para “moldearlos”, ya que la verdadera y autentica estructura teórica debe emerger de los propios datos”¹³.

Por estas razones y otras más hay que señalar que el marco teórico en la investigación cualitativa con enfoque etnográfico emergerá a través de los procesos de reflexión, análisis e interpretación de los datos obtenidos de los actores curriculares en la Universidad Jorge Tadeo Lozano. Y en segundo lugar el marco teórico en este tipo de investigación deberá ser apropiado con lo que se pretende investigar y deberá permitir su reflexión, análisis e interpretación desde diferentes disciplinas, desde diferentes autores, porque de lo contrario se atentaría contra la abundante información que se obtiene en este tipo de investigaciones.

A continuación se describen los referentes conceptuales más importantes con el objeto de familiarizar al investigador con la naturaleza de la realidad objeto de estudio. Entre otros abordaremos la cultura desde la perspectiva de Rocher¹⁴ y las definiciones de lo que el término autonomía significa de esta forma se hará más claro el concepto de ésta y su uso desde diferentes enfoques.

2.1 TEORÍA GUÍA PARA LA LABOR INVESTIGATIVA

2.1.1 La Noción de Cultura¹⁵. Rocher realiza un recorrido histórico de la noción de cultura desde diferentes visiones históricas: historia universal, la antropología y la sociología, y desemboca en la antropología inglesa en 1871, en donde se encuentra con E. B. Tylor¹⁶ en un volumen “Primitive Culture”, que define la cultura, y realiza su definición, tomando como referencia los estudios adelantados por Gustav Klemm, que datan de 1843-1852 titulados “Historia universal de la cultura de la humanidad”, seguido de otros dos volúmenes titulados “La ciencia de la cultura”; y presenta su definición de cultura en el año 1871 y esta referencia se

¹² SANTOS, Doris. Seminario de investigación Etnográfica Crítica de la autonomía. Maestría en Docencia. Universidad de la Salle. 2º. Semestre de 2004, p.1.

¹³ MARTÍNEZ, Miguel. La investigación cualitativa etnográfica en educación. Venezuela: Texto S.R.L., 1991, p. 134.

¹⁴ ROCHER, R Introducción a la Sociología General. Barcelona: Editorial Herder, 1980, p.111-112

¹⁵ Ibid., p. 111-112

¹⁶ TYLOR. Historia de la cultura En: ROCHER, R Introducción a la Sociología General. Barcelona: Editorial Herder, 1980, p.111-112

ha conservado y se referencia en todos los estudios donde se hace mención al concepto de “cultura”.

Según Tylor “La cultura o la civilización, entendida en su sentido etnográfico amplio, es ese conjunto complejo que abarca los conocimientos, las creencias, el arte, el derecho, la moral, las costumbres y los demás hábitos y aptitudes que el hombre adquiere en cuanto miembros de la sociedad”¹⁷.

De acuerdo con Rocher, a pesar de que el dice que la definición de Tylor es muy completa y precisa, la complementa afirmando que la cultura de hoy tiene otros enfoques, ha trascendido y la define así “La cultura como conjunto trabado de maneras de pensar, 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 construir a esas personas en una colectividad particular y distinta”¹⁸

Rocher afirma que la definición de cultura presentada por el, posee unas características muy importantes y que serán objeto de tener en cuenta en nuestros análisis, conclusiones y recomendaciones del presente proyecto investigativo.

Según Rocher (1980), las características de la Cultura son:

La cultura incluye los conocimientos, las ideas, el pensamiento y abarcan todas las formas expresión de los sentimientos, así como las reglas que rigen las acciones objetivamente observables.

La cultura indica entonces que se generan espacios en las universidades donde los actores curriculares en su interacción entre unos con otros, tendrán que identificar el tipo de cultura que vive el recinto académico y tendrán que adecuarse a ella.

Las maneras de pensar, de sentir y de obrar pueden ser “mas o menos formalizadas”. Resultan muy formalizadas en un código de leyes, en unas formulas rituales, en unas ceremonias, en un protocolo, en unos conocimientos científicos, en la tecnología, en una teología.

Estas características hoy en día se encuentran de manera vivencial en todos los contextos educativos de orden superior, sean católicos, sea que no reciten un credo religioso o político. Y esto afectara a los actores curriculares en su desempeño.

¹⁷ Ibid.

¹⁸ ROCHER, Op. cit., pp 111-112

Las maneras de pensar, de sentir y de obrar sean compartidas por una pluralidad de personas. Poco importa el número de personas. Son suficientes unas cuantas para crear la cultura de un grupo restringido (un gang), mientras que la cultura de una sociedad global es necesariamente compartida por un considerable número de personas.

Esta afirmación hoy tiene validez si se tiene en cuenta que en cada continente de este planeta tierra, cada país, cada ciudad, compuesta por individuos, cimienta unos procesos culturales auténticos y que si lo que quiere es imitar filosofías de trabajo educativo, se tendrán que adaptar a nuestros procesos culturales que tenemos los individuos que pertenecemos a esta querida Colombia.

Es el modo de adquisición o transmisión de la cultura. Ningún elemento cultural se hereda biológica o genéticamente. Ningún elemento cultural esta inscrito desde el nacimiento en el organismo biológico. La adquisición de la cultura es el resultado de los diversos modos y mecanismos del *aprendizaje* (entendido este último término en un sentido más amplio). Los rasgos culturales son un *legado* que cada persona debe recoger y asimilar.

Son diferentes las culturas educativas que existen en las instituciones universitarias y que yo he tenido que adaptarme cuando he laborado en Bogota, Cali, Bucaramanga, etc.

Para este autor Aspectos Objetivo y simbólico de la cultura son:

Objetivo: Las maneras de pensar, sentir y obrar compartidas por una pluralidad de personas, establecen entre ellas unos vínculos que cada individuo experimenta como verdaderamente reales. Este aspecto que hace alusión Rocher, se tuvo en cuenta en cada una de las entrevistas identificadas y analizadas y a su vez se le preciso si influía en los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Simbólico: Las maneras de pensar, de sentir y de obrar son, en número considerable, símbolos de comunicación o, por lo menos, símbolos que posibilitan la comunicación. El caso del lenguaje es particularmente significativo. En la presente investigación se tuvo en cuenta en su identificación y análisis de cada una de las entrevistas realizadas a los actores curriculares.

Sistema de la Cultura: El sistema cultural está ya dado en la realidad, es facilitado al observador por los propios actores sociales. En la presente investigación los actores curriculares nos identificaron las diferentes formas de ellos contextualizarla sus procesos culturales en la universidad Jorge Tadeo Lozano.

Según Rocher, las funciones de la cultura son:

Función Social: La cultura se nos revela pues como el universo mental, moral y simbólico, común a una pluralidad de personas, gracias al cual y a través del cual pueden las personas comunicar entre sí, reconociéndose mutuamente unos vínculos, unos lazos, unos intereses comunes, unas divergencias y unas oposiciones, y sintiéndose en fin, cada uno individualmente y todos colectivamente, miembros de una misma entidad que los rebasa, entidad que recibe el nombre de grupo, asociación, colectividad, sociedad.

Función Psíquica: La cultura desempeña, una función “moldeadora” de las personalidades individuales. Una cultura, en efecto, es como un molde sobre el que se vierten las personalidades psíquicas de los individuos. Dicho molde les propone o les proporciona unos modos de pensamiento, unos conocimientos, unas ideas, unos canales privilegiados de expresión de los sentimientos, unos medios de satisfacer o agudizar unas necesidades fisiológicas, etc. El de gustibus non est disputandum no sólo es válido entre personas, sino también entre culturas.

2.1.2 La autonomía en el aprendizaje en la educación superior. A demás de los leídos en Santos (2004), el Co-investigador investigo otros referentes conceptuales acerca de la autonomía que se destacan a continuación.

Aspecto Sociológico

Desde este aspecto la autonomía es el eje central de las relaciones humanas.

Martín Baró afirma que “la autonomía se construye a partir de la interacción del sujeto y su medio social, es precisamente a través de dicha interacción como la persona va adquiriendo las condiciones necesarias para desarrollar su autonomía”¹⁹.

Aspecto Psico-Sociológico.

Piaget afirma que “la autonomía es un proceso de educación social que tiende, como todos los demás, a enseñar a los individuos a salir de su egocentrismo para colaborar entre sí y someterse a las reglas comunes”²⁰.

Según Jean Piaget, el ser humano tan solo comienza a desarrollar la autonomía, a partir de los once años. En el rango de edad comprendido entre los 7-8, lo que el le denomina la “pequeña infancia” el niño es poco colaborador y no se socializa mucho en los grupos que surgen ante su presencia. El niño de esta edad es

¹⁹ BARÓ, Martín y DE LOYOLA, Ignacio. Psicología, ciencia y conciencia, selección e introducción. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, cuadernos de administración, 1984.

²⁰ PIAGET, Jean. La autonomía en la escuela, capítulo 1 observaciones psicológicas sobre la autonomía escolar. 1932, p.17

egocéntrico y manifiesta mucho respeto por los mayores de edad y yo diría un distanciamiento entre los de su propia edad.²¹

Para Piaget, si el niño se encuentra en el rango de edad de 11 a 13 años es más favorable que el desarrolle la práctica de la autonomía, y el lo atribuye a que en esta edad 10 u 11 años, la cooperación gradual de las sociedades espontáneas de los niños, alcanza su máximo apogeo y una obediencia refinada a las leyes debidas al respecto mutuo.

Piaget argumenta que desde la edad de 11 o 12 años, el niño tiene la capacidad de ejercer autonomía fuera de la vida escolar. Es pues, natural que la escuela utilice este desarrollo de la cooperación para obtener las ventajas educativas que no se ofrecen por medio de la imposición y el respeto unilateral. De acuerdo con lo que manifiesta Piaget se podría afirmar que la autonomía es una condición humana que permite fortalecerse a medida que crecemos y nos ayuda a forjar nuestra personalidad y a ser cada vez más colaborativos y a entregarnos a los procesos y tareas etc., que realicemos.

Para Piaget, los que son autónomos desempeñan sus acciones y cuando las caracterizan sus acciones ven ellas un apropiamiento de lo que se consiguió y esto hace generar en ellos aspectos de responsabilidad y por último destaca aspectos de la personalidad de los individuos que la practican.

Jean Piaget afirma que el concepto de autonomía se suele confundir una multitud de procedimientos, actitudes y comportamientos que se escalonan entre la autonomía completa y la simple delegación momentánea y limitada de los poderes del maestro a determinados alumnos nombrados por él. Cada grupo social se distingue por un cierto número de reglas morales y de modos de pensar obligatorios, que los individuos se imponen entre sí porque cada uno se ha visto conducido por otros a respetarlos. De esta manera, es necesario retomar un número de factores psicológicos para entender el funcionamiento y la práctica de la autonomía.²²

De igual forma Piaget propone en primer lugar, que si el individuo recibe las normas y se siente en la obligación de cumplirlas del exterior, es evidente que el desarrollo del niño, no consista solamente en la evolución progresiva de las actitudes innatas, sino especialmente de una real socialización que transforma cualitativamente su personalidad.

Y en segundo lugar, cuando los intereses del yo están en conflicto con las normas de la verdad, el pensamiento empieza por preferir la autosatisfacción que la objetividad; de aquí las pseudo-mentiras y de manera general, los juegos de imaginación o juegos “simbólicos” de los niños. Para el niño, el hecho de no haber

²¹ Ibid., p. 17

²² Ibid., p. 17

interiorizado aún las reglas externas a él no deja de tener importancia. Esto se demuestra bajo la forma de un egocentrismo inconsciente y espontáneo, cuyas repercusiones morales e intelectuales son considerables

El propósito es no profundizar demasiado en la búsqueda de mas referentes conceptuales sobre el concepto de autonomía, dado el enfoque etnográfico que tiene la presente investigación.

2.1.3 La autonomía en la enseñanza en la educación superior. De acuerdo con una investigación realizada por Malaver y García²³, en la cual se proponen ilustrar al lector acerca de los siguientes temas: eventos cotidianos en el aula y en la actividad docente, a partir de reflexiones sobre el aprendizaje frente a la enseñanza, la metodología, el programa del curso, la evaluación del rendimiento académico, el papel del docente y la producción de materiales, en el ámbito de la Facultad de Administración de empresas de la Pontificia Universidad Javeriana.

Encontramos en esta investigación aspectos que nos servirán a lo largo del proyecto:

La razón de ser de la docencia es el alumno y señala en que primero es el aprendizaje y luego es la enseñanza. Abordando este tema desde el análisis de esquemas sobre como se aprende, el texto hace aportes para el diseño de programas y el empleo de métodos y evaluación. Y concluye diciendo que no existen propuestas o recetas al respecto, y que el trabajo de los docentes en el diseño permanente de su discurso pedagógico y de sus métodos es la base de la pertinencia y del logro de los objetivos.

La pedagogía y la educación no son sinónimos: La educación puede ser consciente o inconsciente, en cuanto que la pedagogía siempre y necesariamente es un producto de la conciencia reflexiva²⁴. Por eso, la educación es a la pedagogía lo que la practica a la teoría²⁵.

La pedagogía esta relacionada con las prácticas, los procesos y los sistemas educativos. La pedagogía se considera como una teoría práctica, cuya función es orientar las habilidades educativas, puesto que una práctica educativa no guiada por una concepción pedagógica es una práctica ciega. A su vez, una concepción pedagógica que no se lleve a la práctica, pierde la oportunidad de transformar la realidad.

²³ GARCÍA BEJARANO, Alicia y MALAVER RODRÍGUEZ, Florentino. Investigación realizada. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2000, pp.83-103.

²⁴ ARANCIBIA, Herrera P. y Strasser. Psicología de la Educación, México, Alfa omega. 1999, p.85

²⁵ ÁVILA, R. ¿Que es pedagogía? Bogotá, Nueva América.1991, p. 86

En todo proceso de enseñanza – aprendizaje hay una concepción pedagógica, así sea implícita, que el profesor desarrolla, sea por repetición de ejemplos recibidos, por práctica o por reflexión y que el docente utiliza en la cotidianidad uno u otro modelo. A continuación elaboraremos un resumen del aspecto “aprendizaje” en los diferentes modelos pedagógicos:

Pedagogía Tradicional (Transmisión de Información): El aprendizaje mecánico²⁶ se entiende cómo las respuestas están predefinidas. No cabe la duda ni las preguntas inconvenientes. **Pedagogía Activa²⁷** (La prioridad a la acción, manipulación y contacto directo con el objeto): Manipular es aprender. La acción es garantía de aprendizaje. El conocimiento es efectivo en el sentido en que repose en el testimonio de la experiencia. Aprendizaje por descubrimiento.

Pedagogía Cognoscitiva (Desarrollo del pensamiento y de la creatividad): Favorece las operaciones de análisis y la formación de un pensamiento sistémico y global. El desarrollo de la habilidad para trabajar cooperativamente. La Formación de individuos más creativos. Procura aprendizajes significativos.

Pedagogía Ignaciana (Formación para el servicio): Propone una continua interrelación de experiencia, reflexión y acción. Procura el desarrollo de habilidades de aprendizaje complejas: comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación.

Es necesario realizar distinciones entre las pedagogías de la enseñanza y del aprendizaje. La pedagogía de la enseñanza centra su atención en cómo se seleccionan metodologías, materiales, a partir de los contenidos que se deben abordar. La pedagogía del aprendizaje parte de la teoría de cómo aprende el alumno para definir propósitos, contenidos y secuencias.

Existen temas de mucho más interés acerca del aprendizaje y enseñanza en el contexto de la educación superior analizados en esta investigación y otras que he investigado en la Pontificia Universidad Javeriana, que serán abordadas a lo largo de este proyecto de investigación. Sin que ello llegue a generar sesgos en lo que queremos encontrar en las relaciones alumno, maestro y directivas de la Universidad Jorge Tadeo Lozano.

2.1.4 La autonomía en la gestión en educación superior. De acuerdo con una investigación del estado del arte en este campo de la autonomía en la gestión en

²⁶ GARCÍA BEJARANO, y MALAVER RODRIGUEZ, Op. Cit., pp.83-103.

El aprendizaje mecánico se diferencia del aprendizaje receptivo, que se realiza a partir de una conferencia o lectura, ya que los contenidos suelen ser presentados en forma final.

²⁷ Ibid., pp. 83-103. Operaciones intelectuales: la inducción, la deducción, la síntesis, el análisis, etc.

educación superior²⁸, me referiré a un estudio encontrado acerca de la gestión directiva en las instituciones educativas. En donde se inicia analizando que entendemos por gestión, cuales han sido los principales autores que han realizado aportes a este tema, encontrándose una gran variedad de autores que datan a partir de 1996 a la fecha, en donde se proponen diversas definiciones, las cuales tienen una orientación hacia los procesos de planificación, evaluación y posibilidades de mejoramiento, enmarcados dentro de una concepción que propende por alcanzar un logro común dirigido hacia la calidad integral.

Una vez tenido en cuenta que la definición misma de gestión es tan amplia y diversa se propone tomar como referencia cinco países representativos de Ibero América: Argentina, Colombia, Chile, México y España, durante el período 1996 a 2002, para analizar la situación de la gestión directiva en la educación, encontrándose unos documentos que arrojan información sobre la dirección escolar bajo los parámetros de necesidades, exigencias de la formación, proyección en la comunidad y equipos directivos. Estos equipos surgen como una necesidad del ámbito escolar, por tanto su compromiso y cohesión fundamentan una innovación efectiva en la cultura de la gestión.

Y finalmente, se puede percibir el liderazgo de España en investigación y producción teórica alrededor de la gestión directiva, pues los referentes teóricos de otros países apuntan a la construcción que allí se ha hecho al respecto. El estudio en mención concluye aseverando: “La gestión es entonces un determinante de la calidad del desempeño de las escuelas, sobre todo en la medida en que se tienden a descentralizar los procesos de decisión en los sistemas educativos. La gestión incide en el clima organizacional, en las formas de liderazgo y conducción de las instituciones, en el aprovechamiento óptimo de los recursos humanos y del tiempo, en la planificación de tareas y la distribución del trabajo y su productividad, en la eficiencia de la administración y en el rendimiento de los recursos materiales y, por cada uno de esos conceptos, en la calidad global de los procesos educacionales”.

Vélez afirma que “Otros temas de interés prioritario como el desarrollo de habilidades de liderazgo y trabajo en equipo, el conocimiento del sistema educativo, las reformas iniciadas y las directrices ministeriales que lo desarrollan, etcétera, dependiendo sobre todo de las funciones que cada país encomienda al director”²⁹.

Vélez señala: “Esta distribución de intereses obedece fundamentalmente a la relevancia que se está otorgando en los últimos años a dos consideraciones”³⁰:

²⁸ VELEZ RESTREPO, Olga Lucía. Investigación realizada. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Abstract. Tesis de Grado, 2002, p. 20

²⁹ Ibid., p. 23.

³⁰ Ibid., p. 25.

La necesidad de que los directivos tengan conocimientos suficientes de gestión y administración escolar, para que los centros puedan tener más autonomía y ser rentables, ya que es el director quien habitualmente aplica la legislación y distribuye el presupuesto, y

La constatación de la importancia de su labor como gestor de recursos humanos y líder pedagógico, que hace necesario incrementar su formación en dirección de grupos, habilidades sociales y comunicativas, capacidad de consenso, trabajo colaborativo, etc., de forma que desarrolle habilidades que le capaciten para ejercer su función y poder contribuir a mejorar el funcionamiento del centro.

Y concluye Vélez manifestando que: “Estas consideraciones refuerzan la autonomía del directivo, al dotarlo de mayores competencias y cederle un alto grado de responsabilidad. Este hecho que conlleva necesariamente dos exigencias: el establecimiento de unos requisitos de acceso que garanticen la capacitación del director para tomar las decisiones que le correspondan, y la articulación de cauces adecuados y suficientes de formación de quienes van a acceder al cargo, de forma que estén preparados para asumir sus responsabilidades”³¹.

Será entonces interesante constatar los resultados de esta investigación con lo encontrado a nivel iberoamericano y latinoamericano, en lo referente a La autonomía en la gestión en educación superior.

2.1.5. La autonomía en el contexto legal

La autonomía como marco de referencia legal también se encuentra definido en la ley 30 de 1992, capítulo sexto, artículo 28 y 29, la cual dice: “La autonomía universitaria se encuentra consagrada en la Constitución política de Colombia y le reconoce a las universidades el derecho de darse y modificar sus estatutos, designar sus autoridades académicas y administrativas, crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales, otorgar los títulos correspondientes, seleccionar a sus profesores, admitir a sus alumnos y adoptar a sus correspondientes regímenes y establecer, arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de su función institucional.

Lo importante a resaltar de este marco legal es que hoy en día se permite ejercer autonomía a las instituciones educativas de orden superior, pero siempre y cuando siga unos lineamientos básicos para su funcionamiento.

Este marco legal no será objeto de mucho análisis en la presente investigación pero se considera muy importante que cada país legisle que entienda por autonomía universitaria.

³¹ Ibid., p. 27.

La autonomía a la que haremos mención en la presente investigación emergerá de los resultados de los actores curriculares de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, programa Administración de Empresas, jornada Diurna.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1 MARCO METODOLÓGICO GENERAL

El marco metodológico que se siguió es la resultante de la combinación de tres propuestas investigativas:

Santos (2004) y Santos (2005) propusieron en su investigación seguir la combinación de tres propuestas de investigación, las cuales fueron aprobadas por la Universidad de La Salle y se sintetizan a continuación. El Co-investigador se adhiere a estas propuestas Metodológicas, realiza lectura y las tendrá en cuenta a lo largo de la presente investigación en el contexto educativo escogido: Universidad Jorge Tadeo Lozano, programa de Administración de Empresas, Jornada Diurna.

La combinación de estas tres propuestas de investigación³² son: la primera corresponde a las cuatro etapas generales de la investigación etnográfica sugeridas por Fetterman, (1989:140). A éstas se le han incorporado algunas actividades sugeridas por Carspecken (1996: 40-43) para el trabajo de campo, consideraciones de tipo ético y tipos de muestreo sugeridos por Cohen, Manion y Morrison (2000:140). También se hace consideración a la entrevista como técnica central utilizada en la presente investigación para la recolección de los datos. De igual forma se describe la forma en que se determina la Población en este tipo de investigación cualitativa.

Para el desarrollo de este proyecto, y dada la naturaleza del mismo, se utilizó el método etnográfico, inscrito dentro de las investigaciones de corte cualitativo. “Una etnografía es una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales intactos. Las etnografías recrean para el lector las creencias compartidas, prácticas, artefactos, conocimiento popular y comportamiento de un grupo de personas. En consecuencia, el investigador etnográfico comienza

³² SANTOS, Doris. La autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje: un estudio etnográfico crítico sobre la experiencia subjetiva de estudiantes, maestros y directivos de algunos contextos de educación superior en Colombia. Línea de investigación: Pedagogía y Didáctica, de la Universidad de La Salle. Bogotá. Universidad de la Salle, 2004, p.24

SANTOS, Doris. La autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje: un estudio etnográfico crítico sobre la experiencia subjetiva de estudiantes, maestros y directivos de algunos contextos de educación superior en Colombia. Informe Final del Proyecto N.1 desarrollado en el año 2004. Universidad de la Salle, 2005, p. 17

examinando grupos y procesos incluso muy comunes como si fueran excepcionales o únicos”³³.

“En cuanto proceso, la etnografía es uno de los modelos generales de investigación utilizados por los científicos sociales para el estudio del comportamiento humano. Puede ser objeto de comparaciones con la experimentación y la cuasi-experimentación, con el análisis de muestras, las simulaciones, los estudios históricos, la investigación observacional estandarizada y algunas variantes de estudios de casos”³⁴.

“Su propósito es reconstruir las categorías específicas que los participantes emplean en la conceptualización de sus propias experiencias y en su concepción del mundo... La etnografía admite, dentro del marco de la investigación, las experiencias subjetivas tanto del investigador como de los participantes, ofreciendo así una profundidad en la comprensión de la que carecen a menudo otros enfoques”³⁵.

Esta práctica facilita un control más consciente de los sesgos del observador y de la reactividad de los participantes”. “Más que en ninguna otra forma de investigación social, en etnografía dependemos de nuestros informantes: nos interesamos por sus visiones del mundo, tratamos de comprender el sentido de sus prácticas, intentamos seguir sus pasos y su ritmo en la construcción de su sociedad y su cultura”³⁶ No abordamos esta tarea en blanco: llevamos una idea del proceso. Pero esta idea debe permitir desplazamientos insospechados de nuestra atención y prever vueltas atrás en el método”³⁷.

Santos (2004) argumenta que el enfoque de la presente investigación y la del grupo que se adhirió a su proyecto investigación será cualitativo crítico, es decir que la temática central de preocupación son las desigualdades sociales y su eje de trabajo se relaciona con la generación de los cambios sociales requeridos. Algunos de los temas de estudio más neurálgicos se refieren a la naturaleza de la estructura social, el poder, la cultura y el ser humano como agente de su propio desarrollo. (Carspecken, 1996).

Tomando como referencia los argumentos de los investigadores que han trabajado la investigación crítica entre ellos encontramos a Kinchloe y McLaren (1994), Carspecken (1996) que los tomaremos como marco de referencia, para manifestar que la investigación crítica, debe ser utilizada como crítica social y cultural, dado

³³ GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata, 1988, p. 28

³⁴ Ibid., p. 29

³⁵ Ibid., p.29

³⁶ Ibid., pp. 31,34

³⁷ VELASCO, H. y DÍAZ DE RADA, A. La lógica de la investigación etnográfica. Madrid: Trotta, 1997, p.91

que en muchas ocasiones el investigador crítico pretende encontrar respuestas para asumir cambios.

De ahí la importancia de considerar la etnografía; a continuación se define que entendemos por etnografía y etnografía crítica.

3.1.1. La etnografía. Etimológicamente, el término “etnografía”³⁸ significa la descripción (gráfico) del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas (ethnos). El “ethnos”, que sería la unidad de análisis para el investigador, no sólo podría ser una nación, un grupo lingüístico, una región o una comunidad, sino también cualquier grupo humano que constituya una entidad cuyas relaciones estén reguladas por la costumbre o por ciertos derechos y obligaciones recíprocos. De esta forma una familia, una institución educativa, un aula de clase, una fábrica, una empresa, un hospital, una cárcel, un gremio obrero, un club social, etc. son unidades sociales que pueden ser estudiadas etnográficamente. De igual forma son objetos de estudio etnográfico aquellos grupos sociales que, aunque no estén asociados e integrados comparten o se guían por formas de vida y situación que los hacen semejantes, como los alcohólicos, los drogadictos, los delincuentes, los homosexuales, los mendigos, etc.

El enfoque etnográfico se apoya en la convicción de que las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que se vive se van internalizando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual y grupal en forma adecuada.

El objetivo inmediato de un estudio etnográfico es crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado, pero su intención y mira más lejana es contribuir en la comprensión de sectores o grupos poblacionales más amplios que tienen características similares.

Mishler (1979) afirma que la etnografía pone el acento en los métodos cualitativos, la validez de los resultados, los análisis globales de los fenómenos y las variables de proceso, mientras que la experimentación subraya los métodos cuantitativos, la fiabilidad de las mediciones, el análisis de las partes o componentes de los fenómenos y las variables resultado.

Los principios básicos a tener en cuenta en la etnografía, de acuerdo con la Dra. María Eugenia Parra Sabaj. Magíster en Educación. Profesora Universidad Central de Chile son:

El enfoque émico: implica examinar la situación sociocultural en estudio desde el punto de vista del actor. El investigador debe ceder la palabra al actor y actriz.

³⁸ MARTÍNEZ, Miguel. La investigación cualitativa etnográfica en educación. Venezuela: Texto S.R.L., 1997, pp. 27-28

Descubrir cómo ellos construyen su mundo de experiencia; cómo y a partir de qué categorías produce sus ordenaciones; cómo organiza los fenómenos socioculturales en su mente; y qué significados le asigna.

La apertura de canales de comunicación: Establecer vínculos humanos entre el investigador y su informante, que permite una comunicación fluida, relajada y cálida en una situación de terreno- es condición necesaria para producir una apertura de canales de comunicación a través de los cuales fluirán los contenidos relevantes del actor, dando sentido a su mundo de experiencia, a su visión de mundo.

El rescate de etnocategorías y etnotaxonomías: Al dar un nombre a los fenómenos del entorno sociocultural, el ser humano está identificando lexemas o etnocategorías consensuales en su propia cultura. Estas son etiquetas verbales relevantes en cuanto permiten reconocer, identificar, clasificar y comparar dichos fenómenos. Dichas etiquetas son vehículos expresivos en la comunicación e interacción de los actores en su contexto sociocultural. El acceso y comprensión de los significados de cada una de ellas permitirá acceder a su mundo de experiencia y reconstruir junto a ellos el sentido de su universo simbólico.

Una vez identificado cada fenómeno mediante un lexema, o etiqueta verbal, es posible reconstruir con los actores su articulación en un árbol taxonómico. Se puede elaborar una etnotaxonomía que organice el mundo de experiencia de acuerdo a los preceptos válidos en la cultura global. Entonces tomará forma su ordenación de "su mundo", lo cual permitirá captar su concepción selectiva de la realidad.

La producción de documentos personales: éstos proporcionan testimonios importantes de cómo ser humano reconstruye y reinterpreta su mundo de experiencia. Suelen ser más prescriptivos o normativos que descriptivos; o sea, revelan "el modo cómo el individuo piensa que deberían ser las cosas" más que "cómo piensa que son las cosas en realidad". En consecuencia, es necesario considerar que estos documentos conllevan los sesgos y márgenes de error de una reconstrucción idealizada de los fenómenos socioculturales y puede verificarse mediante la observación participante.

Los documentos personales incluyen:

Testimonios escritos u orales: historias de vida, autobiografías, historia oral, memoria, diarios de vida, cartas, crónicas, sueños, poesía y narrativa oral.
Testimonios visuales: dibujos, mapas, diagramas, esquemas, pintura, escultura, artesanía, etc.

Testimonios kinésicos: movimiento expresivo, gesto, juego, episodios dramáticos, etc.

Testimonios sonoros: atmósfera sonora, música, etc.

Estos documentos personales poseerán mayor valor empírico en cuanto cada uno de ellos refleje fielmente las concepciones y acciones del actor; y que no reciban influencia directa ni indirecta del investigador, quien puede influir o inducir contenidos involuntariamente mediante su mera presencia, actitudes o diálogo. Por esta razón es recomendable liberar al actor de la presencia del investigador mientras se produce el documento personal, siempre que ello sea posible y de acuerdo al tipo de testimonio elaborado.

La incentivación de la descripción y análisis del actor: Cualquier ser humano sensitivo puede ser un buen etnógrafo de su propia cultura. Vale decir, todo hombre que posee capacidad de observación y un conocimiento cabal de su contexto sociocultural podrá elaborar descripciones ajustadas y precisas de sus procesos y productos. De este modo, se generan descripciones "desde dentro" que registran, con matices finos y expresivos, cómo reconstruyen selectivamente estos actores su respectiva experiencia. La experiencia indica que es recomendable aprovechar la potencialidad y capacidades analíticas que los informantes poseen en forma latente o manifiesta. En otras palabras, el análisis sociocultural no es patrimonio exclusivo del investigador. Aprendamos cómo el actor analiza y modela su propia realidad.

La elaboración de etnomodelos del actor: Cualquier ser humano que conoce cabalmente la base de su propia cultura es capaz de generar evaluaciones, interpretaciones y explicaciones respecto a aquellos fenómenos que pertenecen a su mundo de experiencia. Por tanto, es posible aprovechar las capacidades del actor para generar sus propios modelos o etnomodelos que representen a parcialidades o totalidades de su universo simbólico; y para traducir el sentido o efectuar una lectura simbólica de su realidad. Al elaborar sus etnomodelos, el actor articula un conjunto de explicaciones, establece relaciones y significados, integra conocimiento y experiencia, todo lo cual representa tanto su propio punto de vista como aquel de su comunidad.

En estos etnomodelos, la función decodificadora es insustituible, puesto que el actor es el único que maneja las claves que permiten el rescate, por parte del investigador, del significado de los fenómenos socioculturales representados. Sin dicho aporte, el investigador se enfrentaría a etnomodelos herméticos que lo conducirían a efectuar un trabajo de superficie de escaso valor etnológico.

La construcción de modelos explicativos del investigador: Habiéndose rescatado el etnomodelo, o bien, al haberse agotado los contenidos que fluyen por los canales de comunicación sin que el etnomodelo se produjese, es necesario que el investigador inicie la articulación de su propio modelo explicativo. Dicho modelo pertenece a otro ámbito epistemológico. No debe ser confundido ni entremezclado con las concepciones del actor, puesto que representa las elaboraciones analítico-

explicativas del investigador inferidas del material empírico original. Por razones metodológicas y epistemológicas, es muy recomendable demarcar estos dos ámbitos o niveles: el empírico-ético del actor y el científico-ético del investigador. No obstante, si este último ha utilizado los criterios, categorías, taxonomías, descripciones, análisis y explicaciones de los actores, su modelo explicativo estará sostenido por una base empírica excepcionalmente sólida y rica. Metodológicamente, este tipo de modelo explicativo es totalmente lícito. Él se nutre de la raíz misma de los datos empíricos, por lo cual es afín al universo de experiencia original. Y permite, además, una elaboración teórica que la ciencia educativa exige y requiere.

3.1.2. La etnografía crítica. Según Santos (2005), de acuerdo con su epistemología y por los valores propios de la investigación cualitativa crítica, realiza un abordaje de la realidad social y cultural y es ahí donde se define la necesidad de utilizar la etnografía como el diseño de investigación más adecuado para la realización de esta tesis.

La etnografía crítica promueve procesos de participación democrática y a través de los procesos de dialogo entre las partes afectadas, se llega a una verdades.

“La etnografía crítica adopta la filosofía de la escuela pragmática americana, que define la verdad en términos de consensos con las exigencias de verdad. Las exigencias de verdad son aserciones que algo es verdadero o equivocado, bueno o malo, correcto o incorrecto”³⁹

“De esta forma Las afirmaciones de verdad (truth claims) se traducen en criterios de validez en la epistemología crítica cuando se crean condiciones necesarias para llegar a un consenso sobre esas afirmaciones”⁴⁰

Cuando los grupos objeto de estudio realizan afirmaciones de verdad y este es obtenido fruto de consensos, es porque en parte esta determinado por estándares universales que están enraizados en las estructuras de la comunicación humana, recordemos que esta afirmación se encuentra apoyada en la definición misma de etnografía. La validez no siempre se obtiene del uso de la lógica sino también de las propias argumentaciones que cada miembro del grupo objetivo manifiesta.

Un informe de investigación considera una serie de criterios de validez, a continuación se relacionan los resultados de una investigación para constatar la afirmación antes mencionada:

³⁹ CARSPECKEN, Ph. Critical Ethnography in educational research. A Theoretical and Practical Guide. Nueva York: Routledge. 1996, p.56.

⁴⁰ SANTOS, Doris “Etnografía crítica en la investigación en educación. Fetterman (1989), Cohen, Marrion y Morrison (2002) y Carspecken (1996), Parte I” Diapositiva 8.

Afirmaciones referidas a que los datos o los registros de campo elaborados son verdaderos pues corresponden a lo ocurrido;

Afirmaciones referidas a que el análisis realizado sobre los datos fue conducido correctamente, y

Afirmaciones referidas a que las bases conceptuales de las técnicas de análisis son coherentes.

En la investigación social, las afirmaciones de verdad las traducimos en afirmaciones de validez, entendiendo que el contenido de cualquier afirmación de verdad estará atado culturalmente.

Según Carspecken en el análisis de las 7 afirmaciones nos muestra 3 categorías ontológicas según la teoría de Habermas de la acción comunicativa. Cada categoría ontológica corresponde a un tipo de aserción de validación que nos ayudara a validar las afirmaciones obtenidas del estudio que nos proponemos:

Campo de la objetividad: se caracteriza por el principio de acceso múltiple. Las afirmaciones de validación son asociadas con aserciones sobre el mundo – como es, que tiene lugar ahí, y que tipos de eventos preceden otros tipos de eventos.

Campo de la subjetividad: se caracteriza por el principio de acceso privilegiado. Las afirmaciones de validación son asociadas con aserciones sobre Mi mundo, Su mundo: sentimientos, intenciones, estados de conciencia.

Campo normativo-evaluativo: esta relacionado con la toma de posición. La toma de posición con respecto a los demás conlleva a afirmaciones sobre que es “propio” que se expande hacia un entendimiento cultural sobre que es bueno, malo, correcto, incorrecto. El campo normativo - evaluativo tiene que ver con nuestro mundo, o lo que queríamos que fuera.

Estas categorías son la base para explicar los requerimientos para la validación metodológica de las afirmaciones que se presentaran en el presente proyecto de investigación.

3.2 MARCO METODOLÓGICO ESPECÍFICO

Según Santos (2005), el marco metodológico específico que se siguió es la resultante de la combinación de tres propuestas investigativas como se menciono en el marco metodológico general, ahora describiremos dichas etapas que se desarrollaran en el presente trabajo:

La combinación de estas tres propuestas de investigación⁴¹ son: la primera corresponde a las cuatro etapas generales de la investigación etnográfica sugeridas por Fetterman (1989). A éstas se le han incorporado algunas actividades sugeridas por Carspecken (1996) para el trabajo de campo, consideraciones de tipo ético y tipos de muestreo sugeridos por Cohen, Manion y Morrison (2000).

Etapa 1: *Identificación del Tema o Problema que se encuentra relacionado con la línea de investigación que se tiene establecida en la Universidad de La Salle, en los programas de postgrado.*

Es política de los postgrados llevar a cabo la socialización de los proyectos de investigación, a todos los estudiantes de postgrado de la Universidad de La Salle; dicho proceso se realiza por parte de los directores de investigación que tienen investigaciones adheridas a la línea de investigación de la universidad, con el propósito de que los estudiantes interesados se inscriban en ella. Esto se realizó en el segundo semestre de 2003 y solo a partir del mes de abril de 2004, se aceptó a la Directora de la Investigación (abril 2004) el proyecto de investigación y para los estudiantes inscritos (Coinvestigadores) se les aprobó el anteproyecto en el mes de Julio de 2004. (Ver anexo A. Mensaje electrónico de la Directora de tesis, para trabajar con el equipo de Co-investigadores).

Etapa 2: *Elaboración de una teoría guía que se encuentran descritos en el capítulo dos de este trabajo.*

Etapa 3: *Trabajo de Campo: A continuación se describen cada una de las etapas en Santos (2005), en el desarrollo de la presente investigación:*

Primera etapa de familiarización del investigador con la realidad de estudio (recolección y análisis de la información básica de los contextos a ser estudiados por parte de los coinvestigadores). En esta etapa se recolectó información acerca de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, programa de Administración de Empresas, jornada diurna, número de estudiantes por semestre con sus respectivas notas, fechas de ingreso, etc.; docentes de tiempo completo, medio tiempo, cátedra; directivos del programa, fechas de ingreso, etc.

Segunda etapa de exploración del contexto (identificación de coordenadas espaciales, temporales y conceptuales). Se investigó en el PEI, en el reglamento de estudiantes, profesores, directivos a cerca de la visión que se tenía acerca de la autonomía en los procesos de aprendizaje y enseñanza.

⁴¹ SANTOS, Doris. La autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje: un estudio etnográfico crítico sobre la experiencia subjetiva de estudiantes, maestros y directivos de algunos contextos de educación superior en Colombia. Línea de investigación: Pedagogía y Didáctica, de la Universidad de La Salle. Bogotá. Universidad de La Salle, 2004, p.24

Tercera etapa correspondió al Abordaje de aspectos éticos (el consentimiento informado, manejo del anonimato de instituciones y actores curriculares, así como de la confidencialidad). Autorización que fue otorgada por el Vicerrector Académico de la Universidad Jorge Tadeo Lozano y que solo si es necesario mostrarla a los jurados se entregara, ya que se tiene una reserva de la universidad, a lo largo de todo el proyecto investigativo.

Cuarta etapa se realizo la selección de personas, contextos, temas, tiempos, fuentes de información (muestreo a partir del criterio de los investigadores). Una vez analizados los diferentes listados de estudiantes, profesores y directivos entregados por el programa al coinvestigador, se procedió a identificar los estudiantes, profesores y directivos que serian entrevistados y se coordino con cada uno de ellos el día y hora que mas les convenía.

Consecución de autorizaciones para acceso a las comunidades educativas (programas académicos conducentes y no conducentes a título). Este proceso siempre tuvo el aval de las directivas de la Universidad, Decanatura del programa, y apoyo de una persona asignada por parte de la Vicerrectoría Académica, para que no se presentara ningún obstáculo en el desarrollo de la misma. Nunca se tuvo obstáculo alguno y lo solicitado por el coinvestigador fue suministrado.

Identificación y confirmación de participación de actores claves curriculares. Se coordino con cada uno el día y la hora más prudente para que fuera atendido y se llevaron acabo todas las entrevistas planeadas.

Desarrollo y mantenimiento de buenas relaciones interpersonales en el campo de estudio. Todos los actores objeto de la investigación se mostraron muy participativos y manifestaron en algunos casos que les gustaría conocer los resultados de la investigación por lo interesante del tema.

Recolección de información a partir de la utilización de un protocolo de entrevista diseñado por el grupo de coinvestigadores y aprobado por la investigadora principal. El protocolo de la entrevista fue muy importante para el desarrollo de la entrevista; la entrevista fue grabada y se le comunicaba a cada actor curricular antes de iniciar el proceso y nunca se obtuvo una negativa.

Etapa 4: *Análisis formal de los datos*

(Categorización de baja y alta inferencia, identificación de patrones de pensamiento, identificación de eventos claves, análisis textual y triangulación de datos provenientes de los tres tipos de actor curricular participante). La directora de la Investigación nos suministro orientación para trabajar la categorización de baja inferencia, asignándole colores a cada una de las entrevistas, donde viéramos reflejado los objetivos específicos de la investigación. Para trabajar la

categorización nos fue suministrada tablas para identificar las subcategorías, la descripción o problema o solución y el dato que apoya la identificación de esa categoría. En la identificación de patrones de pensamiento se debió subrayar las frases o palabras que sustentaban la identificación de la categoría, para cada actor curricular y para cada objetivo específico de la presente investigación. Dicho proceso de subrayar se llevo acabo en la tabla matriz utilizada para la identificación de categorías de alta inferencia. Luego o de forma casi que inmediata en la identificación de categorías, patrones de pensamiento se debía ir identificando patrones de similitud o la identificación de eventos claves que guardaban estrecha relación con cada actor curricular. Y por ultimo después de realizar análisis de todos los puntos anteriores se triangulaba para identificar categorías idénticas o diferentes, datos que suministraban un mismo acercamiento a la definición de la categoría.

3.2.1. Población. La Directora de la línea de investigación dividió el grupo de la maestría en equipos de trabajo conformados teniendo en cuenta la pertenencia de los estudiantes de la maestría a diferentes profesiones (aspecto transdisciplinar que enriquece la investigación).

La población estará conformada por:

Estudiantes, maestros y directivos participantes en la Carrera de Administración de Empresas de la Universidad Jorge Tadeo Lozano (contexto a cargo del estudiante Helder Barahona Urbano, que se encontraba cursando en ese entonces 2° semestre (2004-1) de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle).

En los trabajos de investigación etnográfica no se habla de una muestra, sino la selección de actores claves (key informants) que provean de información rica en detalles sobre el tema a ser estudiado. Los criterios de selección de estos actores claves fueron determinados por el grupo de investigación en su totalidad.

Los criterios de selección adoptados para analizar la Universidad Jorge Tadeo Lozano, en el programa de Administración de Empresas, jornada Diurna fueron:

Cada estudiante del grupo de la maestría eligió, entre un número de instituciones universitarias que tuvieran una carrera asociada con su profesión, una en particular que brindara las condiciones adecuadas para realizar el proyecto, es decir, que permitiera, sin las restricciones o controles que entorpecen o tergiversan toda investigación, el libre acceso a la universidad y garantizara la continuidad temporal que el estudio de caso requiere. Es así como yo tome la decisión de trabajar en la universidad Jorge Tadeo Lozano, dado que sostuve dos (2) entrevistas con el Vicerrector Académico de la Institución y la Decana de la Facultad de Administración de Empresas, y mediante documento escrito se me autorizo trabajar el tema de investigación en la Universidad y así mismo se me

asigno una persona de la Vicerrectoría Académica, para que me acompañe en el proceso y no tenga ningún tipo de obstáculo. Es importante señalar que la Decana, estuvo muy comprometida con el proceso, pero en el mes de junio de 2004, se pensiono y se tuvo que volver a dialogar con el decano encargado que asigno la Vicerrectoría Académica y se siguió con el proceso de socializar al nuevo decano con la presente investigación y luego con la realización de la entrevista.

Además, se solicito información del número de estudiantes, maestros y docentes de la Facultad de Administración de Empresas en la Universidad Jorge Tadeo Lozano, con el propósito de seleccionar estudiantes de acuerdo con el semestre que cursaban, maestros de la misma Facultad y Directivos de la Facultad de Administración de Empresas. Se tuvo en cuenta a los alumnos recién ingresados, a pesar de que no tienen todavía un conocimiento adecuado de los procesos dentro de la Facultad, y los que están en los últimos semestres, pues podrían, una vez egresados, perder contacto con los investigadores, lo que no es conveniente para el estudio, pero en este caso se tuvieron en cuenta solo hasta el VIII semestre.

En la actualidad el programa de Administración de Empresas cuenta con 343 estudiantes matriculados. Para llevar a cabo este estudio se analizaron: El personal docente: Un (1) profesor de planta de tiempo completo y tres (3) docentes de cátedra que se encuentran inscritos en el programa y regentando clases en estos semestres y tres (3) Directivos que corresponden a un Decano, un administrador de Docentes y un Secretario Académico de la Facultad de Administración de Empresas. (Ver anexo B. Lista de actores claves: Estudiantes, profesores y directivos de la Universidad Jorge Tadeo Lozano).

3.2.2 La entrevista en la Investigación Cualitativa Crítica. Martínez. Miguel (1997) afirma que La técnica de la entrevista, en la investigación etnográfica, es un instrumento que tiene gran sintonía epistemológica con este enfoque y también con su teoría metodológica. La entrevista adopta la forma de un dialogo coloquial o entrevista semiestructurada, complementada, posiblemente, con algunas otras técnicas escogidas como se señalan más adelante.

De acuerdo con la lectura del investigador realizada en Carspecken (1996:75), se encuentra que el plantea una serie de recomendaciones a tener en cuenta para tratar de minimizar los grados de subjetividad en los que se puede caer con la técnica de la entrevista. Carspecken (1996:75) lista tres razones para tener en cuenta en la realización de la entrevista, los cuales han sido abordados y analizados por Santos (2005) y que el Co-investigador los presenta a continuación:

En las entrevistas cara a cara⁴², se puede realizar un gran número de chequeos sobre la apertura (self-disclosure) de la gente de lo que puede lograrse a través de un instrumento como una escala de actitudes.

En las entrevistas cara a cara⁴³, el problema de la ceguera cultural puede superarse mucho mejor que en el caso de instrumentos de auto información (self-reports). La entrevista es más flexible así que el investigador puede revisar continuamente su comprensión de las categorías culturales centrales empleadas por los sujetos de estudio. Puede alterar el protocolo de entrevista después y aun durante toda la entrevista.

Solamente la entrevista cara a cara⁴⁴ puede abordar el problema de la subjetividad subyacente (layered) al facilitar la toma de conciencia de los estados subjetivos rutinariamente reprimidos o malinterpretados por un entrevistador en la mayoría de los escenarios sociales. En las entrevistas cualitativas, se trabaja con una comprensión heurística de la distinción estados subjetivos/psicológicos. Es muy común encontrar que lo que las personas dijeron sobre sus sentimientos y actitudes durante las etapas iniciales de una entrevista se altera en gran medida al final, y sin el uso de preguntas que predeterminen la respuesta (leading questions) por parte del investigador. Solamente una teoría que diferencie entre estados subjetivos y sus interpretaciones puede explicar este fenómeno. Para el investigador cualitativo, la evidencia de alteraciones en la auto-conciencia (self-awareness) produce unos datos muy reveladores que ningún otro instrumento puede lograr.

En la presente investigación⁴⁵ se llevo acabo la entrevista cualitativa conceptualizada desde la primera forma, mencionada anteriormente, ya que se realizo con el grupo de investigación un protocolo de entrevista, apoyándonos en lo que, manifiestan los etnógrafos, en general, ya que ellos sugieren que la entrevista cualitativa ideal es semi-estructurada, y para ello, debe construirse un protocolo de entrevista que permita un máximo de flexibilidad durante el proceso de su realización. Es suficiente formular de dos a cinco preguntas iniciales antes de la entrevista. Estas preguntas iniciales (lead-off question) son diseñadas para abrir un dominio temático que el investigador desea que el sujeto aborde; en él debe evitarse la formulación de preguntas abstractas⁴⁶. Para llegar a asuntos abstractos, se sugiere partir de eventos concretos que tomaron lugar como si estuviera recordándolos en detalle. A medida que el sujeto acude a su memoria,

⁴² SANTOS, Doris. La autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje: un estudio etnográfico crítico sobre la experiencia subjetiva de estudiantes, maestros y directivos de algunos contextos de educación superior en Colombia. Informe Final del Proyecto N.1 desarrollado en el año 2004. Universidad de la Salle, 2005, p. 21

⁴³ Ibid., p. 21.

⁴⁴ Ibid., p. 21.

⁴⁵ Ibid., p. 22.

⁴⁶ Ibid., p. 22.

deben utilizarse respuestas apropiadas que develen las creencias, valores, y sentimientos involucrados en la situación descrita. Luego, debe tratarse de llevar al sujeto a generalizar sobre algunos asuntos del pasado a otros contextos de la vida. Se puede preguntar por un día típico en el salón de clase o acerca de un evento real que tomó lugar pero que el investigador no observó, así como una pregunta exploratoria (tour question en Fetterman, 1998).

En Santos (2005) sintetiza que “Carspecken recomienda que antes de una entrevista⁴⁷, es bueno contar con unas preguntas iniciales para abrir unos dominios temáticos, ya que estos nos permitirán, señalar algunos temas por cada dominio temático que desee que el entrevistado aborde durante la entrevista pero que no quiere preguntarle por ellos para no dirigir demasiado la entrevista. Estos aspectos pueden llamarse *categorías encubiertas*. Una vez el dominio temático se abre, el entrevistador responderá de una manera sutil a lo que el sujeto está diciendo para guiarlo, sin dirigirlo, a través de las categorías encubiertas. Finalmente, es buena idea escribir posibles preguntas de seguimiento (follow-up questions) para cada dominio temático. Cuando se escriben estas preguntas, debe tratarse de anticipar las posibles direcciones que la conversación podría tomar y luego formular posibles preguntas si las respuestas no son suficientes. Las preguntas de seguimiento a menudo son concretas, pero no siempre. Puede utilizarse material proporcionado por los sujetos en su intervención para hacer las preguntas de seguimiento. Si el sujeto llega a altos niveles de abstracción, dice Carspecken, pueden formularse preguntas abstractas. En resumen, el protocolo debe contener cuatro elementos básicos: 1) de dos a cinco dominios temáticos; 2) una pregunta inicial para cada dominio; 3) una lista de categorías encubiertas para cada dominio temático; y 4) un conjunto de posibles preguntas de seguimiento para cada dominio”.

El protocolo de entrevista utilizado en este proyecto de investigación y dirigido a estudiantes, profesores y directivos, aparece en el Anexo C.

Adicionalmente cada proceso de entrevista con cada actor curricular fue grabado en cassette y se encuentra debidamente codificada, para manejar la confidencialidad de los actores. (Ver anexo D. formato de Transcripción de las entrevistas).

3.2.3 Técnica de distanciamiento utilizado por los investigadores. En la investigación cualitativa crítica se sugiere que, los investigadores deben elaborar y dejar constancia de sus concepciones acerca del tema a desarrollar, por tal motivo los Co-investigadores dejamos esto grabado en casetes y por medio escrito y se le hizo entrega a la investigadora principal del proyecto de investigación.

⁴⁷ Ibid., p. 22.

Esta fue la técnica escogida por el grupo de investigación. Es por ello que el coinvestigador que realiza este proyecto de investigación al igual que mis diez compañeros – coinvestigadores, dimos respuesta a las preguntas del protocolo de entrevista que se aplicaría. Resultado de la aplicación de esta técnica fue la elaboración de once (11) diarios subjetivos correspondientes a igual número de entrevistadores. Para su elaboración se acudió al protocolo de entrevista diseñado por el equipo⁴⁸. Para su abordaje se recurrió a las siguientes estrategias, entre otras, a la grabación en audio, y posterior transcripción, de las preguntas generales y encubiertas del protocolo de entrevista; a la entrevista entre investigadores en igual modalidad (grabación en audio y transcripción) y respuesta escrita, sin mediación de grabación, en el diario subjetivo. De cada entrevista realizada, inclusive la que corresponde al diario personal se grabó y se conserva en casetes. Se digito en cada transcripción el mayor número de detalles que dieron los entrevistados a cada una de las preguntas realizadas. Culminada esta actividad, se dio lugar al pilotaje de la entrevista, antes de su aplicación a los actores curriculares seleccionados.

3.2.4 El análisis de las entrevistas. En Santos (2005) se sintetiza que el análisis de la entrevista sugerido por Carspecken (1996) menciona que en primer lugar se debe realizar un análisis reconstructivo preliminar, el cual tiene como objetivo especular o tratar de encontrar significados a las afirmaciones de los entrevistados (actores curriculares). Una vez se realizaron las entrevistas en la Universidad Jorge Tadeo Lozano, en el programa de Administración de Empresas a los actores curriculares, se procedió a transcribirlas en un formato (ver anexo D) y una vez transcritas se aplicó la codificación de bajo nivel (low - level coding), la cual consistió en asignarles colores a cada uno de los objetivos específicos de la presente investigación y luego precisarlos en la Transcripción de la entrevista, con el propósito de identificar cuales eran los significados que le otorgaban los actores curriculares a cada una de los objetivos específicos propuestos en la presente investigación.

El proceso básico que se siguió una vez fueron transcritas las entrevistas y que se encuentra consignado en el proyecto de investigación principal (informe final) de Santos (2005) y que también siguió el Co-investigador plantea lo siguiente: “El proceso básico utilizado consistió en comprender de manera holística inicialmente y luego dirigiéndonos hacia una comprensión más explícita y delineada señalando así una comprensión holística del significado. Carspecken sugiere comenzar la reconstrucción del significado leyendo a través de las transcripciones de las entrevistas mentalmente para denotar significados posibles subyacentes. Para denotar estos significados se utilizaron colores para cada objetivo específico, pero

⁴⁸ SANTOS, Doris. La autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje: un estudio etnográfico crítico sobre la experiencia subjetiva de estudiantes, maestros y directivos de algunos contextos de educación superior en Colombia. Informe Final del Proyecto N.1 desarrollado en el año 2004. Universidad de La Salle, 2005, p. 23.

ya mucho más representativo de los patrones de acción debido a que se hace más frecuente en los eventos rutinarios de la lectura de las transcripciones de las entrevistas”.

Las entrevistas transcritas tenían en la columna izquierdo (ver anexo D), un orden de líneas, que identificaba las filas en las cuales el entrevistado suministraba las respuestas a las preguntas que se le iban realizando. Esto permitió dar lectura a cada una de las entrevistas e ir identificando los significados, los pensamientos de los entrevistados. Así mismo se asignó como se menciona antes colores de acuerdo a los objetivos específicos de la presente investigación, lo cual permitió señalar a lo largo de las entrevistas la ubicación del pensamiento del entrevistado, conocido este método como de codificación de baja inferencia. De igual forma en el formato (ver anexo D), en la columna derecha se podía colocar por parte del Co-investigador los campos de significados que se iban encontrando.

Después de haber dado lectura e identificado los campos de significado para cada uno de los actores curriculares en los cinco objetivos específicos, se procedió a categorizar y se utilizaron varios formatos (ver anexo E – anexo I). Cada uno de estos formatos se ajustó de acuerdo a los objetivos específicos de la presente investigación. En primer lugar se realizó una categorización de baja inferencia hasta llegar a una categorización de alta inferencia. En este proceso la investigadora principal nos orientó sobre la forma de cómo podríamos realizar ejercicios de abstracción para buscar las relaciones posibles que se pudieran presentar con los datos que habíamos identificado y señalado en la columna derecha de los formatos anteriormente descritos.

Después de haber categorizado se procedió a la etapa de identificación de patrones de pensamiento, teniendo en cuenta toda la categorización que ya se había realizado para cada uno de los actores curriculares en sus cinco objetivos específicos de la presente investigación. Es así como se dio lectura una y otra vez a: cada una de las entrevistas ya transcritas, a cada uno de los formatos que identificaban la realización de categorización para cada actor curricular, con el propósito de identificar similitudes de patrones de pensamiento y de eventos claves que se podrían presentar, adentrándonos así en la siguiente etapa llamada triangulación. En esta etapa de triangulación, la estrategia seguida por el Co-investigador consistió en imprimir todas las entrevistas transcritas y todos los formatos que presentaban la categorización realizada y colocarlas sobre la mesa con el objeto de ir identificando en un tablero, las similitudes de categorías que se iban presentando o iban emergiendo de acuerdo con el análisis que se iba a realizar a cada actor curricular. En esta fase también se tuvo en cuenta la categorización realizada por Santos (2005), dado que la directora de la investigación ya había presentado su exposición de los resultados del proyecto y nos había suministrado a los Co-investigadores una copia del informe final (Cdroom del proyecto final).

Es importante también mencionar que las entrevistas de todos los actores curriculares de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, en el programa de Administración de Empresas, Diurno, se encuentran grabadas y están debidamente codificadas para guardar la confidencialidad de los actores que colaboraron en la presente investigación. Dicha codificación se encuentra señalada en las tablas 1 a la tabla 4, que se encuentran en los anexos de esta investigación.

3.2.5 Muestreo. Se sostuvieron reuniones con la Investigadora principal en el periodo intersemestral, durante los meses de Julio y Agosto de 2004, con el propósito de identificar y precisar los diferentes tipos de muestreo que se utilizarían para la conformación del grupo de actores curriculares a ser entrevistados. En investigación realizada por Santos⁴⁹ se analiza y argumenta, que Según Cohen, Manion y Morrison⁵⁰, las siguientes son algunas de las razones por las cuales no se acude al muestreo estadístico⁵¹:

Las características de la población más ampliamente entendida son desconocidas;

No existen marcadores de límite (categorías o estratos) en el grupo;

La generalizabilidad, meta de los métodos estadísticos, no es una meta de la investigación etnográfica;

Las características de la muestra pueden aun no distribuirse a través de una muestra más amplia;

Puede ser importante sólo uno o dos sujetos de una característica de una muestra total;

Los investigadores pueden no tener acceso a la población total;

Algunos miembros de un subconjunto pueden no pertenecer a la población de la cual se busca obtener la muestra.

Por tanto, se requiere otro tipo de muestreo. La selección con base en criterios exige del investigador especificar de antemano un conjunto de atributos, factores características o criterios hacia los cuales el estudio debe dirigirse. La idea es, entonces, asegurar que ellos aparezcan en la muestra seleccionada.

⁴⁹ SANTOS, Doris. La autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje: un estudio etnográfico crítico sobre la experiencia subjetiva de estudiantes, maestros y directivos de algunos contextos de educación superior en Colombia. Informe Final del Proyecto N.1 desarrollado en el año 2004. Universidad de la Salle, 2005, p. 27.

⁵⁰ COHEN, MANION Y MORRISON Research Methods in Education. Capítulos 4 y 6. Londres: Routledge & Falmer, 2000, p. 143

⁵¹ Ibid., p. 143

Existen diversas formas de muestreo propias de la investigación etnográfica, las cuales fueron adoptadas en este estudio, según los requerimientos de las dinámicas del contexto de estudio en la Universidad Jorge Tadeo Lozano⁵²:

El tipo de muestreo adoptado para el contexto de estudio “Universidad Jorge Tadeo Lozano” fue:

El Muestreo *Intencional* (actores curriculares relevantes para la consecución de los objetivos de investigación):

Estudiantes, Profesores y Directivos, del Programa de Administración de Empresas (Diurno).

El Muestreo *Dimensional* (identificar sujetos con el mayor número de atributos de interés para el estudio):

Estudiantes del Programa de Administración de Empresas (Diurno) de: Primer semestre, tercer semestre, quinto semestre y octavo semestre.

Profesores del Programa de Administración de Empresas: cuatro profesores que regentan clases en el primer semestre, tercer semestre, quinto semestre y octavo semestre.

Y Directivos del Programa de Administración de Empresas (Diurno): Decano de la Facultad (encargado), Administradora de Docentes, Coordinadora Académica.

Y El Muestreo *Bola de Nieve*:

Estudiantes que tienen una continuidad en el programa desde su inicio y su rendimiento académico ha sido bueno.

Profesores de tiempo completo del programa (Solo existe una persona) y profesores de cátedra que tienen antigüedad en el programa y en la universidad y disponen de una carga académica completa durante el semestre de 16 horas semanales.

Directivos del programa tan solo existen tres personas y fueron objeto de análisis en la presente investigación.

Los Demás Tipos de Muestreo:

Fueron utilizados de manera discrecional, de acuerdo con las características propias del proceso curricular de la universidad Jorge Tadeo Lozano.

⁵² Ibid., pp. 102-104, 143-144

El equipo de investigación determinó los siguientes como los atributos básicos que permitirían la identificación de cada uno de los actores curriculares entrevistados:

Atributos Básicos Estudiantes:

Que estuvieran matriculados en el Programa o Carrera objeto de investigación al momento de hacer la entrevista;

Que estuvieran asistiendo regularmente a clases.

Atributos básicos Profesores:

Que estuvieran contratados en la Universidad objeto de estudio al momento de realizar la entrevista;

Que estuvieran a cargo de alguna asignatura del programa de estudios de interés.

Atributos básicos Directivos:

Que estuvieran desempeñando un cargo directivo académico / administrativo, reconocido por la institución de educación superior, con un nivel de autoridad y que estuviera en contacto continuo con los profesores y estudiantes del programa de estudios seleccionado;

Que tomaran decisiones con respecto a los profesores y a los estudiantes.

Otros rasgos de interés fueron los siguientes:

Estudiantes:

Edad: los más jóvenes y los de mayor edad;

Semestres en los que se encontraban: primer semestres, semestres intermedios (3-5), últimos semestres todavía cursando materias y últimos semestres culminando trabajo de grado o prácticas;

Jornada: diurna;

Género: hombres, mujeres;

Con dificultades en el proceso de aprendizaje y/o destacado por rendimiento académico;

Profesores:

Edad: el más joven y el de mayor edad;

Semestre en el que dictan asignaturas: primer semestre, semestres intermedios (3-5), últimos semestres o asesorando/dirigiendo trabajos de grado o prácticas profesionales;

Jornada: diurna;

Género: mujeres y hombres;

Con dificultades en el proceso de enseñanza y/o destacado en su labor docente;

Directivos:

Jornada: diurno y nocturno;

Con dificultades y/o destacado en el proceso de gestión curricular.

Resultado del uso de los varios tipos de muestreo dispuestos para la conformación de la muestra de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, fue la identificación de 14 personas (7 estudiantes, 4 profesores y 3 directivos). Las características de los actores curriculares entrevistados se presentan en siete tablas que conforman el Anexo B (Lista de actores claves: estudiantes, profesores y directivos de la Universidad Jorge Tadeo Lozano) y Tabla 1 (Número total de entrevistados, Universidad privada). Se usan en ella dos códigos nuevos: M, para masculino; y F, para femenino.

La investigadora principal asigna la siguiente codificación para guardar la confidencialidad de las universidades y de los actores curriculares que participaron en el proceso.

Los códigos seleccionados y utilizados fueron los siguientes: (Asignados por la Directora de tesis)

Universidad Jorge Tadeo Lozano: UPR13

Ver en tablas 1 (Número total de entrevistados, Universidad Privada), 2 (Número total de entrevistados, según contexto estudiado y tipo de actor curricular), 3 (Número total de entrevistas transcritas analizadas, según tipo de actor curricular y género, Universidad Jorge Tadeo Lozano) y 4 (Número total de entrevistas transcritas analizadas, según contexto estudiado y según tipo de actor curricular y género) y anexo B (Lista de actores claves: Estudiantes, profesores y directivos de la Universidad Jorge Tadeo Lozano), la muestra el total de entrevistados, según tipo de actor curricular, en cada uno de los contextos estudiados.

Este proceso de entrevistas y su correspondiente análisis se llevo a cabo en el período comprendido entre el 11 de enero y marzo 23 de 2005, en las 7 horas semanales asignadas a la investigadora principal para el desarrollo del proyecto. En el Anexo D (Formato de Transcripción de las Entrevistas) se ilustra el formato utilizado para llevar a cabo las transcripciones de las entrevistas.

4. RESULTADOS

En este capítulo se dará respuesta a los cinco objetivos específicos propuestos para el proyecto de investigación planteado; se comenzará a abordar en primera instancia una información básica de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, objeto de análisis y luego se mostrará la distribución de las respuestas para cada ítem, para cada actor curricular encuestado y en agrupaciones de acuerdo con las categorías encontradas para cada uno de los objetivos específicos analizados. Esta presentación se realizará para los tres actores curriculares estudiantes, profesores y directivos.

4.1 ELEMENTO CONTEXTUAL: LA UNIVERSIDAD JORGE TADEO LOZANO⁵³.

Se describe a continuación una descripción y luego un análisis de algunas representaciones identificadas a partir del discurso utilizado en los documentos de la Universidad Jorge Tadeo Lozano. En primer lugar abordaremos algunos documentos investigados en la universidad que tratan entre otros temas el desarrollo de la misión y el proyecto educativo institucional de la Universidad Jorge Tadeo Lozano. La herramienta básica de análisis del contenido es el análisis crítico del discurso.

4.1.1 Información básica de la Universidad Jorge Tadeo Lozano – Proyecto Educativo de la Universidad Jorge Tadeo Lozano. Se ha escogido analizar este proyecto de investigación en la Universidad Jorge Tadeo Lozano; a continuación se describen las características más importantes de la universidad, objeto de estudio.

4.1.1.1 Metas de información institucional. El Programa trabaja en función de un profesional con una sólida estructuración en los saberes vinculados a la administración de las organizaciones productivas. Administradores de Empresas que estén en condiciones de intervenir e incidir conscientemente en el derrotero de la sociedad en que viven, siempre en aras de su prosperidad. En virtud de lo anterior, el Programa en consonancia con las demás instancias institucionales, pretende la formación de personas comprometidas con su entorno social y medioambiental, autónomas, pluralistas, receptivas a las diversas manifestaciones culturales de sus congéneres, provistos de una ética cimentada en el ejercicio de la razón, que le permita ejercer su individualidad en beneficio propio y de la sociedad.

En cuanto al área disciplinar, su propósito es la formación de un individuo con pensamiento y actitud gerencial, es decir conductora, líder, gestor de permanente

⁵³ Proyecto Educativo Institucional, Universidad Jorge Tadeo Lozano. Segunda edición. pp.. 5-116

desarrollo en cualquiera que sea su nivel de participación en la organización. Tomador de decisiones, hábil comunicador y capaz de negociar. Visionario, planificador con espíritu, emprendedor, capaz de diseñar su proyecto de vida e integrarse o crear organizaciones.

Formar profesionales en las ciencias administrativas que, mediante una preparación científica, social y humanística integral, sean capaces de planear, organizar y dirigir empresas; de administrar eficazmente los recursos humanos, financieros, físicos y tecnológicos de las mismas y de tomar decisiones que permitan el logro de los objetivos propuestos, en cada tipo de organización, así como concebir, diseñar, organizar y dirigir sus propias empresas.

Jornada de estudio.

Diurna y Nocturna.

Jornada seleccionada.

Diurno.

Duración del programa.

10 Semestres.

Perfil del estudiante. Es el centro de la Universidad y su preocupación fundamental. El alumno, como ser activo y dispuesto a trabajar en equipo, es el protagonista de su propia educación. No se entiende como sujeto pasivo de los procesos de formación y preparación profesional. El alumno viene a la Universidad a desarrollarse en la medida en que aprende y actúa. Continúa en las aulas su proceso de autodeterminación como persona responsable y como tal asumirá que su formación y preparación profesional se funde en un proyecto de vida que le es propio.

Características especiales del estudiante. La Universidad tiene como requisito exigir los exámenes del ICFES, en este caso los promedios exigidos actualmente por la Universidad, muy por encima del promedio que el ICFES considera mínimo para un bachiller (216), y por debajo del promedio mínimo exigido por las Universidades de elite (320), es muestra de un compromiso doble.

La universidad se compromete a ofrecer a los estudiantes las oportunidades pedagógicas para que desplieguen todo su potencial y así se transformen en los profesionales eficientes y competitivos que requiere el país. Estas actividades estarán centradas en el desarrollo de los procesos superiores del pensamiento. A través de tutorías académicas, los estudiantes que lo requieran podrán mejorar su desempeño y así se espera disminuir los índices actuales de deserción.

A continuación se presentan los tres métodos que considera la universidad para admitir a un alumno:

- Nuevos Aspirantes.
- Transferencia Interna.
- Transferencia Externa.
- Reingreso.

Si está cursando actualmente, la Universidad le autoriza presentar el certificado de calificaciones y los programas de materias del semestre en curso hasta una semana antes de iniciado el período académico.

Perfil del profesor. Es un profundo conocedor de su disciplina. La investigación, la innovación y la actualización deben hacer parte de su proyecto de vida. Es un dinamizador de los procesos de formación y preparación profesional del alumno. El profesor es reconocido por su capacidad para provocar la reflexión y el análisis, la pasión y el rigor por el tema de estudio; propicia la consolidación de actitudes y de modos de vida inherentes a la disciplina que cultiva; es un interlocutor para que el alumno se sirva de su propia conciencia, entendimiento y razón. Estimula el asombro, la iniciativa, la imaginación, la creatividad y la curiosidad. El profesor acompaña al alumno en su aproximación, comprensión y valoración de realidades humanas y profesionales; asume que el alumno es un interlocutor y que el saber nunca es completo.

Características especiales del profesor. Para hacer de la docencia y la investigación un todo, la Universidad necesita personas que, además de su compromiso y curiosidad intelectual, exhiban altas competencias académicas en su respectiva disciplina. El personal docente debe estar cualificado para realizar tanto las tareas de docencia en pregrado y en postgrado, como las tareas relacionadas con la investigación, con la extensión y con la dirección académica. El secreto del éxito en la gestión de la Universidad contemporánea reside en el compromiso de personas altamente calificadas para desempeñar de manera no excluyente dichas actividades.

En el Estatuto Docente se combinan la variable de dedicación con las categorías académicas que expresan el nivel de formación y el reconocimiento del docente en la comunidad académica nacional e internacional. Estas categorías son:

Docente Instructor:

Es el profesional con título universitario de pregrado.

Docente Asistente:

Es el profesional con título de especialización y con experiencia previa en docencia y/o investigación.

Docente Asociado:

Es el profesional con título por lo menos de maestría que ha realizado contribuciones destacadas a la docencia y/o a la investigación.

Docente Titular:

Es el profesional con título universitario de doctorado que haya realizado importantes contribuciones a la docencia e investigación y que haya demostrado vocación e idoneidad académicas extraordinarias.

Número de directivos. Uno (1) la Decana de la Facultad, Un (1) Administrador de Docentes y un (1) secretario académico.

Características de los directivos. Los Directivos (Profesores, decanos, vicerrectores, rector y consejo directivo) cumplen con el espíritu académico señalado en los estatutos de la universidad. Los decanos promueven y lideran la excelencia académica en sus múltiples aspectos y matices. Paralelo a sus funciones administrativas mantienen contacto con la docencia y/o la investigación como su función lo exige.

El centro gravitacional de las actividades académicas de una universidad está constituido por la **Facultad**. Por **Facultad** se entiende, no un programa concreto, sino un espacio de afinidad conceptual con una ciencia autónoma en la base, que le brinde el soporte a los programas propuestos. De acuerdo con los programas ofrecidos, la Universidad debe agruparse en las siguientes facultades:

- Ciencias Económicas – Administrativas
- Ciencias de la Comunicación
- Ciencias Jurídico – Políticas
- Ciencias Naturales
- Ingenierías
- Arte y Diseño
- Humanidades

Estas facultades deben tener a su cargo, con autonomía administrativa, las siguientes responsabilidades:

- La gestión de los programas de pregrado aglutinados por una afinidad conceptual expresada por la cercanía a un objeto científico y unos métodos aceptados por la comunidad que trabaja ese objeto.
- La concepción de los programas de educación tecnológica susceptibles de ser articulados mediante el sistema de créditos académicos a los diferentes programas de pregrado.
- Los programas de educación continuada, como diplomados y cursos de extensión.

- La concepción de los programas de postgrado (especialización, maestrías y doctorados).
- Las actividades de investigación formativa relacionadas estrechamente con los problemas del horizonte conceptual presente en los programas académicos ofrecidos.
- La orientación ideológica de las publicaciones, que deben ser por lo general el fruto y el resultado del trabajo de los docentes al servicio de los programas académicos ofrecidos.
- Para el adecuado funcionamiento de las siete (7) Facultades se contará con una estructura organizada por departamentos, de acuerdo con el número de horas de docencia a la semana, el número de estudiantes inscritos en las asignaturas ofrecidas y las horas de tutoría a los estudiantes.

Misión de la Universidad Jorge Tadeo Lozano. Al retomar los ideales ilustrados de la Expedición Botánica, la Universidad **orienta** sus esfuerzos a la formación de personas competentes, críticas y creativas, con proyección hacia la investigación en las diferentes áreas del saber, para que **asuman** su compromiso con el conocimiento, **reconozcan** la complejidad de los fenómenos y, para que con clara conciencia de respeto por los otros y por el medio ambiente, **contribuyan** al desarrollo social, empresarial, científico y estético de la nación colombiana en el contexto internacional.

Visión de la Universidad Jorge Tadeo Lozano. La Universidad Jorge Tadeo Lozano consolidará una comunidad académica reconocida por sus actividades de docencia. Liderará desde la educación un proceso de reconstrucción radical de la institucionalidad colombiana para contribuir a la superación de la crisis actual. La Universidad Jorge Tadeo Lozano pondrá en marcha modelos pedagógicos que hagan accesible la educación superior en sus diferentes modalidades al mayor número de personas posible. En un ambiente de compañerismo y libertad, la Universidad hará que todos los procesos realizados por las personas sean evaluables con transparencia por sus méritos y por los resultados de su gestión.

Facultad de Administración de Empresas.

Misión. Mediante la apropiación y generación del conocimiento, con el respaldo institucional, el soporte tecnológico y una planta profesoral de calidad académica, buscamos desarrollar en los estudiantes las competencias necesarias que le permitan su vinculación al sector productivo. Con fundamento en la estructura curricular, pretendemos educar personas integras en el ser y el hacer, que se destaquen por su comportamiento ético, actitud y aptitud pragmática. En este sentido, nuestro fin primordial es la formación de profesionales idóneos en el ejercicio de técnicas gerenciales y habilidades de gestión, que aporten significativamente a la solución de problemas en las organizaciones, así como potenciar el desarrollo del espíritu empresarial que motive un perfil de liderazgo hacia la creación de nuevas unidades económicas.

Visión. Con la referencia al PEI y a las políticas y valores institucionales, en el año 2005 seremos un programa acreditado y certificado según los estándares de calidad, lo cual nos clasificará como una de las alternativas más favorables para el estudio superior de la administración identificándonos entre los mejores programas académicos del país. Consecuente con esto, aplicaremos procesos permanentes de mejoramiento continuo en lo académico y administrativo que nos permitan aumentar la población estudiantil y disminuir las tasas de deserción. La proyección socioeconómica e impacto social serán una tarea fundamental, por lo que articularemos vínculos con el entorno de modo que se amplíen las posibilidades laborales de nuestros egresados.

Población estudiantil de la Universidad Jorge Tadeo Lozano Y Población estudiantil Facultad de Administración de Empresas.

(Ver anexo B. Lista de actores claves: Estudiantes, profesores y directivos de la Universidad Jorge Tadeo Lozano)

Cuadro 1. Población profesoral.

PROFESORES TIEMPO COMPLETO	215
CÁTEDRA	596
OTROS	210
COLOMBO AMERICANO	105
TOTAL	1.126

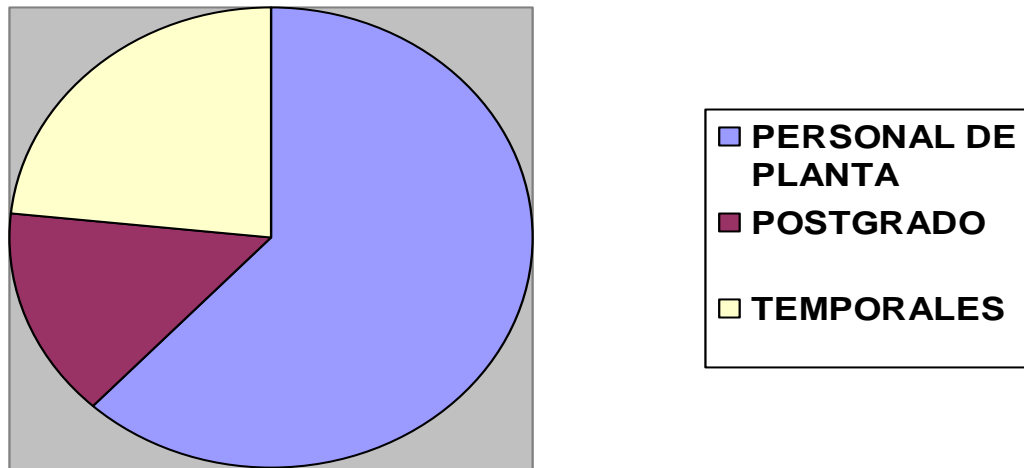
Población profesoral – Facultad de Administración de Empresas. La Facultad de Administración de Empresas cuenta con una nómina de 55 profesores, entre catedráticos, y profesores de planta.

Cuadro 2. Población administrativa.

SEXO	PERSONAL DE PLANTA	POSTGRADOS	TEMPORALES
MUJERES	262	31	89
HOMBRES	236	87	98
TOTAL	498	118	187

TOTAL MUJERES 382
TOTAL HOMBRES 421

Gráfico 1. Personal de planta



4.1.1.2 Autonomía en relación con el aprendizaje y la enseñanza. De acuerdo con el PEI, la Universidad Jorge Tadeo Lozano maneja el problema de la autonomía teniendo en cuenta conceptos como:

Responsabilidad.
La Iniciativa Propia.
Entendimiento.

4.1.1.2.1 Responsabilidad. Significa estar comprometido con la necesidad que tiene el hombre de asumir su naturaleza social al dar cuenta de sus actos frente a la comunidad, en una labor en la que los individuos logran su desarrollo de forma voluntaria y compartida con la sociedad. Puede que en la superficie de la intención de estar en la Universidad por parte de un estudiante o de un maestro solo se encuentren ideas inmediatas y centradas en el beneficio personal, pero a pesar aun de ellos mismos y sin necesidad de que lo sepan, la institución universitaria existe para que la comunidad realice su carácter social en los miembros que la forman. La pedagogía, en estos términos, le da al acompañamiento que el maestro hace al alumno, un contenido de Compromiso Compartido en igual medida y ubica el maestro más cerca del discípulo.

4.1.1.2.2 La iniciativa propia. Se refiere a la iniciativa tanto del estudiante como del maestro para gestar su desarrollo siempre en relación con los demás. Para esto deben tener motivos suficientes, consistentes y conscientes que les permitan aceptar la necesidad indiscutible del proceso educativo en el que se encuentran. La Autonomía según se entiende en este punto, no es una separación absoluta, es una adhesión relativa al entorno, pues la iniciativa de los actores se hace respecto de la Sociedad. Esto que se ha expuesto sobre la Iniciativa parece obvio, pero esta cualidad en el Estudiante y en el Maestro ya apunta por si sola a una

superación por parte de ellos de la mera imitación de los modelos que se les presentan y del simple aprendizaje de saberes que se les exponen.

4.1.1.2.3 El entendimiento. Este tercer concepto unido a los dos anteriores son muestras de la autonomía que se requieren para que la propuesta pedagógica que declara reconocer al otro en el proceso educativo encarne el carácter de una actividad social autentica y conveniente. Sin un “darse cuenta” por parte del Estudiante y del Maestro, sin tener un entendimiento propio de su situación en el proceso para actuar, no hay real y útil desarrollo. Este elemento, el del entendimiento señala un matiz personal e interior en el Estudiante y el Maestro que da gran valor a la formación de juicios y criterios propios, de tal forma que conocer y pensar por si mismo confirma la idea de que nadie aprende por el otro, y que aprender es, en ultima instancia un acto estrictamente del Sujeto. Así no se cae en el lugar común de poner toda la responsabilidad del proceso en la Institución o en el Maestro. En un buen sentido, el desarrollo humano, que es de lo que aquí se trata, es en definitiva una aventura compartida por los individuos de una Comunidad. La Pedagogía propuesta es en entonces solidaria, de doble dirección y sin el usual predominio del Maestro.

Unido a la responsabilidad, la Iniciativa para la gestión de su desarrollo y el entendimiento, como calidades indispensables y propias de la autonomía, el estudiante posee la naturaleza especial de “querer saber” que le mueve para emprender la búsqueda del conocimiento existente y del conocimiento que simultáneamente debe construir. En este lugar se encuentra el germen de lo que la Institución Universitaria llama Investigación. Esta ultima, sin los elementos que se anotan con relación a la intersubjetividad y a la autonomía como calidades y posibilidades del estudiante derivadas del hecho de asumirlo como sujeto conocedor y pensante, no seria más que un artificio con carácter de falsedad.

El “querer saber” propio en la naturaleza del ser humano es una calidad que encuentra su origen en la innata curiosidad que poseemos para poder existir. Desde la Pedagogía que se propone, la Universidad procura la maduración de los potenciales que el estudiante posee para que consolide, en el ámbito de la cultura, elementos de los que ya tiene referencias antecedentes y experiencias, y procede así a facilitar y acompañar el desarrollo de esa característica que identifica la vida humana: la curiosidad. En los humanos, esta curiosidad tiene un propósito, seguramente solo nuestro, que es, en una dimensión abstracta, el de una búsqueda incesante del sentido de la existencia, y al tiempo un propósito compartido con todo lo vivo que es, en una dimensión concreta, una búsqueda igualmente incesante de soluciones practicas de los problemas y las dificultades en la existencia. Ambos propósitos se muestran como expresiones intensas de la vida, y obviamente un estudiante en la universidad no escapa a esta determinación. Debido entonces a esta inevitable condición, el desarrollo humano tiene una clara conexión con los actos, estructurados o no, de búsqueda y construcción curiosa y deseosa de respuestas a preguntas de todo tipo. En la

Universidad, por su íntima naturaleza y relación con el desarrollo humano, tal actividad se intenta de manera consciente, voluntaria, sistemática y, en fin, estructurada. Es a esto a lo que debemos llamar investigación en la universidad, y una pedagogía consistente y coherente con tal afirmación debe placenteramente facilitar el crecimiento y despliegue de la curiosidad, el querer saber que se madura en la investigación organizada. Cuando el estudiante se asume como capaz de conocer con imaginación e independencia y, más aun, como capaz de pensar por sí mismo con criterios y juicios propios, es más claro que la búsqueda y construcción del conocimiento en la perspectiva que se anota antes son actos frecuentes que pueden suceder con gran profusión en la vida universitaria.

La creatividad consiste en la oportunidad de descubrir que, a pesar de todas las restricciones y “estados de sitio” mentales que caracterizan nuestra sociedad en los tiempos modernos, el hombre es dueño de su capacidad de pensar, de producir motivos y caminos nuevos que finalmente lo llevan a sentirse satisfecho de estar vivo todavía. La creatividad es una forma de vida optimista. Es una postura del hombre que se enfrenta al horizonte seguro de sí mismo. La alusión a la creatividad, no obstante, no debe conducirnos a una frágil perspectiva de “todo vale”. Los ejemplos más claros de creatividad, en el ámbito de cualquier cultura, están inmersos en ambientes que prescriben un alto índice de exigencia y rigor. Se puede pensar, por ejemplo, en los casos paradigmáticos de Albert Einstein y Kurt Gödel en la ciencia, de Arnold Schönberg en la música, de Pablo Picasso en el arte, de Mahatma Gandhi en lo social, y de tantos otros personajes importantes del siglo XX, en los cuales el ejercicio de imponer una obra novedosa tenía que enfrentar el juicio crítico de una comunidad que no estaba dispuesta a ceder un ápice con respecto a los cánones prescritos para el ejercicio profesional.

4.1.2 Análisis del elemento contextual. Los cambios educativos que se vienen exponiendo para que se trabajen en los contextos educativos difieren en muchos casos de lo que se propone en el proyecto educativo de la Universidad Jorge Tadeo Lozano. Existen puntos de encuentro con el marco legal que está rigiendo las instituciones educativas y puntos distantes entre el marco legal y lo que se trabaja en la Universidad.

En el PEI de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, se consigna el siguiente párrafo y haciendo un análisis desde una perspectiva de lo que ahí se menciona, trataremos de identificar los eventos sociales que ahí se presentan:

“Al retomar los ideales ilustrados de la Expedición Botánica, la Universidad orienta sus esfuerzos a la formación de personas competentes, críticas y creativas, con proyección hacia la investigación en las diferentes áreas del saber, para que asuman su compromiso con el conocimiento, reconozcan la complejidad de los fenómenos y, para que contribuyan al desarrollo social, empresarial, científico y estético de la nación colombiana en el contexto internacional”.

El proceso de formación de la Universidad Jorge Tadeo Lozano está asociado de manera prominente a una clara dinámica de mercados (oferta y demanda de programas); y en cuanto a los elementos de los eventos sociales representados, se puede inferir que los actores sociales se encuentran incluidos en lo que ellos denominan “Universidad”, y lo entienden como un ente colectivo. Se menciona a la Universidad como el ente colectivo que trabajara las acciones sociales en la institución. El actor curricular llamado “Estudiante” aparece referido como una persona competente, crítica y creativa.

En la revisión documental se encuentra que el estudiante hace parte de su formación, pero cuando nos concentramos en identificar como se llevan a cabo los procesos educativos en la institución se observa como la acción de formar es realizada por otra persona, otro actor curricular; puesto que, es el profesor o el directivo de la Universidad, quien lo guía en su proceso, no dejándolo actuar al estudiante o no dejándolo tener autonomía para alcanzar los niveles de aprendizaje que se requieren.

También se encontraron fragmentos que señalan como los estudiantes son formados en la universidad *“las personas competentes, críticas y creativas a las que se refieren deben contar con proyección hacia la investigación en las diferentes áreas del saber, además de que asuman su compromiso con el conocimiento, reconozcan la complejidad de los fenómenos y, (...) contribuyan al desarrollo social, empresarial, científico y estético de la nación colombiana en el contexto internacional”*. Dependiendo del tipo de formación que reciba el estudiante en la universidad se podría llegar a afirmar si es competente; la competitividad del estudiante entonces depende de la comunidad educativa en que se desempeñe.

Los diferentes documentos analizados de la institución objeto de estudio apuntan en señalar que el estudiante es un agente del propio proceso de formación; de igual forma en el PEI de la Universidad, encontramos esta afirmación:

“Este elemento, el del entendimiento señala un matiz personal e interior en el Estudiante y el Maestro que da gran valor a la formación de juicios y criterios propios, de tal forma que conocer y pensar por si mismo confirma la idea de que nadie aprende por el otro, y que aprender es, en ultima instancia un acto estrictamente del Sujeto. Así no se cae en el lugar común de poner toda la responsabilidad del proceso en la Institución o en el Maestro”.

Lo cual evidencia que los procesos sociales, se encuentran bien definidos en los proyectos educativos institucionales, pero cuando se realizaron las entrevistas a los estudiantes, profesores y directivos, estos señalan procesos sociales en donde participan siempre el profesor y/o el directivo en la formación.

Así mismo, el marco legal esta solicitando a las instituciones educativas que se acerquen a los procesos de cumplir con exigencias mínimas de calidad, al establecimiento de nuevos enfoques en los procesos educativos, y al redireccionamiento nacional e internacional que deben tener los diferentes programas de formación que se imparten en la universidad. Esto causa diferentes problemas en los estudiantes, profesores y directivos ya que se tienen que ajustar a los nuevos contextos legales que establece el Ministerio de Educación Nacional y a su vez impone nuevas reglas de juego en el aula, en la institución, en las asociaciones profesionales (ASCOLFA - Asociación Colombiana de Administradores de Empresas), dado que tienen que ser muy versátiles y dinámicos sus estilos de gestionar para comenzar a adaptarse a los nuevos estilos de docencia que se debe practicar en este comienzo de siglo.

4.2 CREENCIAS DE LOS ACTORES CURRICULARES SOBRE LA AUTONOMÍA

En el capítulo anterior pudimos caracterizar los enunciados básicos del proyecto educativo de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, en donde se ilustra como los actores curriculares (Estudiantes, Profesores y Directivos) intervienen en el proceso educativo y como entienden su participación y las diversas responsabilidades que estos deben tener al pertenecer a la Universidad. Una vez realizadas las entrevistas, las cuales fueron grabadas, se procedió a analizarlas; realizar la categorización en cada uno de los actores curriculares, de acuerdo con los objetivos planteados en la presente tesis; luego se procedió a identificar patrones de pensamiento y luego a triangulizar la información con el objetivo de verificar, observar si se podían encontrar datos que tuvieran un marco referencial en cada uno de los actores.

A continuación se presentan los resultados obtenidos de las entrevistas efectuadas en relación con el primer objetivo específico “Describir algunas creencias de los actores curriculares de estos contextos sobre la autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación superior”; en cada una de las entrevistas realizadas a los actores se les pregunto ¿que entendían por autonomía en general y autonomía en el aprendizaje? y ¿cuales creían ellos que eran sus principales atributos?, de igual forma en cada entrevista surgieron mas o menos preguntas que nos permitieron acercarnos a las creencias que se tenían sobre la autonomía en los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Categorías

Para cada actor curricular que se analiza a continuación, se señalan las categorías encontradas por Santos (2005), las cuales fueron retomadas y estructuradas para agregar y darle más precisión a lo encontrado por el autor antes citado. Dichas categorías fueron retomadas a partir del informe final entregado por la directora de investigación a los Co-investigadores, las cuales una vez se les dio lectura se

busco y se leyó y se releyó los formatos de Transcripción de las entrevistas realizadas en la Universidad Jorge Tadeo Lozano y de igual forma se hizo con los formatos de categorización y de los diversos informes presentados a la Directora de la investigación, los cuales permitieron acercarnos a identificar las categorías que se señalaban en Santos (2005), para darles un complemento, pero fundamentalmente para precisar como estas categorías se gestaban el contexto por el Co-investigador escogido y de esta forma se termino contextualizando la categoría en el contexto de la Universidad Jorge Tadeo Lozano.

Pero que en todos los casos se realizo un complemento y se contextualizo, a través de lo encontrado en la universidad objeto de estudio, Universidad Jorge Tadeo Lozano.

4.2.1 Creencias de los estudiantes. Los estudiantes entienden la autonomía como una capacidad de autorregulación, entendiéndose autorregulación como tener poder para tomar decisiones, para organizar las propias actividades, para saber gestionar sus propios procesos personales, y para indicar que se tiene autonomía dependiendo de las circunstancias en que se vea inmerso.

También identifican la autonomía como un proceso que se tiene que incubar desde la infancia; como un valor que se desarrolla en las personas.

Las categorías encontradas por Santos (2005) y complementadas en la presente investigación son: Autonomía como capacidad de autorregulación, El tipo de educación recibida en el colegio o en la universidad fomenta el aprendizaje autónomo, Áreas del conocimiento que favorecen o no la autonomía, Autonomía es tener la voluntad de hacer, la autonomía es un proceso, la autonomía es un valor.

A continuación se identifican las categorías encontradas y antes mencionadas y su correspondiente descripción y el dato que la identifica:

AUTONOMÍA COMO CAPACIDAD DE AUTORREGULACIÓN

Es tomar decisiones/ decidir.

(1) “*Cuando expreso mis opiniones, cuando decido si entro o no entro a clase*”. (E2:44)F.

(2) “*Cuando yo decido que cuando decido que quiero seguir acá, que quiero venir mañana, que quiero venir y presentar o tener resultados no, no porque no es simplemente el hecho de venir sino si sigo es porque se que soy capaz de hacerlo*”. (E3:51-54) F.

Es organizar las propias actividades.

(3) “Le da a uno autonomía que uno pueda organizar los horarios, eso me parece una forma de autonomía, porque yo los puedo acomodar a mis necesidades”. (E7:61-63) F.

Es hacer lo que se ha decidido o realizar las decisiones de otros.

(4) “Yo creo que soy autónomo para realizar los trabajos enseguida que los dejan(...) Porque yo hago lo que a mí me gusta y lo que yo quiero, pues no a ir a los extremos pero sí más o menos formando como una línea de lo que a mí me gusta pues eso hago”.(E4:37-42)M

Es realizar o hacer las cosas solo.

(5) “En mi trabajo soy autónomo porque yo trabajo independientemente, eh, hay momentos aquí en la universidad que uno debe ser autónomo, hay trabajos que uno tiene que realizarlos uno solo y averiguar y eso lo ayuda a uno mucho”. (E6:30-32)M

Es expresar lo que se piensa.

(6) “De expresar autonomía y conservar la comunicación verbal, que yo diga lo que yo pienso”. (E7:46-48)F

EL TIPO DE EDUCACIÓN RECIBIDA EN EL COLEGIO O EN LA UNIVERSIDAD FOMENTA EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO.

El proyecto educativo institucional fomenta el aprendizaje autónomo.

(7) “El colegio lo sociabiliza mucho mm...aprendí a respetar pero o sea en el buen sentido de la palabra, no porque yo fuera irrespetuosa, sino a saber que digamos siempre hay una persona que sabe más que uno y a uno lo esta ayudando y uno tiene que ser o sea no tiene que acercarse pero debe dejarse guiar, si quiere lograr algo en la vida o sea dejarse llevar por las personas que saben o que han vivido más que uno por lo menos”. (E3:32-37)F.

(8) “Es la formación del colegio y otro poco es la formación del hogar, entonces uno aprende ya a ser mas independiente y a que si uno quiere algo uno mismo tiene que realizarlo y no esperar que, que como que le caigan”. (E6:21-23)M

ÁREAS DEL CONOCIMIENTO QUE FAVORECEN O NO LA AUTONOMÍA.

El tipo de área del conocimiento fomenta el aprendizaje autónomo.

(9) “Sí en el área de **Filosofía** (...) porque era un buen profesor, y que, y nos inducía mucho a leer demasiado y pues a mí me entro la curiosidad de leer bastante sobre los... más bases y nosotros simplemente hacíamos como que la clase”. (E6:3-6)M

AUTONOMÍA ES TENER LA VOLUNTAD DE HACER.

Es un ejercicio de la propia voluntad del individuo.

(10) “Allá uno podía entrar cuando quisiera entrar uno a clase; si quería quedarse jugando fútbol todo el día, lo podía hacer y si quería estar en clase lo podía hacer. No lo juzgaban a uno para nada”. (E1:5-7) M

LA AUTONOMÍA ES UN PROCESO.

Es un proceso que se tiene que incubar desde uno muy pequeño.

(11) “La autonomía es un proceso que se tiene que incubar desde uno muy pequeño. Yo creo que desde niño en Kinder ya tienen que meterle en la cabeza que ser autónomo no es que no quiera a los papás ni nada de esas cosas, sino tener el valor de afrontar sus cosas como debe ser; es como uno de los pocos valores que se inculcan en la educación actualmente entonces sería como muy bueno darle cierta importancia a desarrollar esa clase de valores en las personas”. (E1:138-143) M.

LA AUTONOMÍA ES UN VALOR.

Es un valor que tiene las personas.

(12) “Es como uno de los pocos valores que se inculcan en la educación actualmente, entonces sería como muy bueno darle cierta importancia a desarrollar esa clase de valores en las personas”. (E5:141-143)M

(13) “Eran personas, profesores que eran autónomos y lo inculcaban como ejemplo” (E5:22-23) M

4.2.2 Creencias de los profesores. Al igual que los estudiantes se encontraron dos categorías que hacen referencia a la autonomía como la capacidad de tomar decisiones; a la capacidad que tiene el alumno para formar su concepto, criterio, basado en normas familiares, profesionales, empresariales y gubernamentales; autonomía es la capacidad que se tiene para expresar lo que se piensa; es rebasar las exigencias del maestro; es reconocer la autonomía de otros; y la última categoría hace relación a la autonomía como libertad en el ejercicio docente. Entendiéndose como libertad de cátedra la forma de regentar la asignatura, pero regido por principios institucionales y gubernamentales; también mencionan los profesores que son ámbitos del ejercicio de la autonomía; que es la forma de regentar la asignatura en el aula de clase, de generar opiniones muy particulares; es tener amplia libertad de cátedra, exponer puntos de vista, de acuerdo con su criterio pero ceñido a un programa.

Las categorías encontradas por Santos (2005) y complementadas en la presente investigación son: Autonomía como capacidad de autorregulación, autonomía como libertad en el ejercicio docente.

A continuación se identifican las categorías encontradas y antes mencionadas y su correspondiente descripción y el dato que la identifica:

AUTONOMÍA COMO CAPACIDAD DE AUTORREGULACIÓN.

Es tomar Decisiones/ Decidir.

(14) “Ellos arman su artesanía intelectual, casi que se puede decir que uno allí no influye independiente de que a uno le parezca importante los resultados, también es importante el proceso sin embargo uno indica, uno orienta pero ellos toman sus decisiones en el campo de cómo realizar su actividad académica”. (P2:56-59) M

Es formar su propio concepto, criterio, basados en normas familiares, profesionales, empresariales y gubernamentales.

(15) “Yo considero que si para mí es importante más que el alumno se forme su propio concepto, que tenga un criterio, que tenga bases sobre las cuales exponga sus propios principios pero desde luego pues basados en algunos, en algunas normas que definitivamente considero que debemos conservar para mantener por lo menos una organización tanto nivel familiar o nivel profesional, a nivel empresarial y a nivel gubernamental no nos podemos desprender de algunas normas”. (P1:42-47) M

Es expresar lo que se piensa.

(16) “Los estudiantes, pues es un poquito el espacio más restringido para ellos, pero también yo creo que debe haber múltiples espacios de negociación en donde también los estudiantes tengan como, derecho a expresarse y a proponer maneras de hacer”. (P2:52-55) M

Es rebasar las exigencias del maestro.

(17) “En determinados trabajos realizar una labor desde mi perspectiva y pues con mi grupo de estudio con respecto a rebasar los mmm, como los eh, el eh, digamos el, las exigencias del parte del maestro tomarlas simplemente como, como una media, pero sin lugar a dudas asumiendo que se podía hacer mucho mas y realizándolo pues desde la perspectiva personal avanzando mucho mas de lo exigido”. (P2:3-8) M

Es reconocer la autonomía de otros (Comunidad académica).

(18) “Autonomía para mí, es pues la posibilidad de entender una tradición, en este caso un cuerpo de conocimientos, manera de hacer de la academia, también de contextualizarla, de criticarla y de tomar distancia cuando se puede y darle preeminencia o prelación a algunos temas y a algunas visiones”. (P2:39-43) M

AUTONOMÍA COMO LIBERTAD EN EL EJERCICIO DOCENTE.

Libertad de cátedra es la forma de regentar la asignatura, pero regido por principios institucionales y gubernamentales.

(19) “La universidad ha tenido una libertad de cátedra, desde luego ceñida a algunos principios institucionales pero también principios gubernamentales que yo considero que hay libertad de cátedra, también hay un marco no solamente a nivel

de institución sino a nivel de gobierno, a nivel de ICFES, a nivel de Ministerio de Educación”. (P1:3-5) M

Son ámbitos del ejercicio de la autonomía.

(20) *“La autonomía yo considero que podría ser, empieza desde la misma parte metodológica donde cada profesor se desempeña en el aula con los diferentes métodos o que ha conocido o que ha podido experimentar es decir, los pudo haber aprendido con la experiencia los pudo haber conocido a través de la investigación”.* (P1:17-20) M

En la forma de regentar la asignatura en el aula de clase, de generar opiniones muy particulares.

(21) “La autonomía en el aula a través de la expresión es muy particular muy libre de cátedra de dar sus opiniones muy particulares sobre la cátedra que imparte”. (P1:21-23) M

Es tener amplia libertad de cátedra, exponer puntos de vista, de acuerdo con su criterio pero ceñido a un programa.

(22) “En el año 1972 precisamente se presentó la única huelga que ha habido en la Universidad y tal vez una de las causas fue precisamente por la amplia libertad de cátedra que existía donde el profesor venía y exponía sus puntos de vista de acuerdo con su criterio y menos enmarcado yo creo que en la actualidad donde nos ceñimos más estrictamente a un programa”. (P1:25-29) M

4.2.3 Creencias de los directivos. Se encontraron categorías similares a la de los estudiantes y profesores refiriéndose a la autonomía como la capacidad de tomar decisiones; de realizar o hacer las cosas solo; de reconocer la autonomía de otros y entendiendo la autonomía como la libertad en el ejercicio directivo; permitiéndome adaptarme a las normas.

Las categorías encontradas por Santos (2005) y complementadas en la presente investigación son: Autonomía como capacidad de autorregulación, autonomía como libertad en el ejercicio directivo.

A continuación se identifican las categorías encontradas y antes mencionadas y su correspondiente descripción y el dato que la identifica:

AUTONOMÍA COMO CAPACIDAD DE AUTORREGULACIÓN.

Es tomar decisiones / decidir.

(23) “Es poder participar, decidir, como estudio, en que momento estudio, a que hora y como lo hago”. (D1:40-41)F

Es realizar o hacer las cosas solo.

(24) “Es adquirir mucha independencia, una gran responsabilidad”. (D1:36-37)F

Es reconocer la autonomía de otros.

(25) “Es discrepar con las normativas de la universidad, pero al pertenecer a una empresa, uno juega con las reglas de la empresa o se va. Y se encuentra muy contento en la universidad”.

(D2:69-72)M

AUTONOMÍA COMO LIBERTAD EN EL EJERCICIO DIRECTIVO.

Adaptarme a las normas.

(26) “Es estar dentro de los lineamientos de la universidad. Es entregar los resultados esperados del cargo y realizarlos de la mejor forma posible; existe libertad para yo realizar mi trabajo”. (D1:69-73)F

4.3 RELACIONES EXISTENTES ENTRE ESTAS CREENCIAS Y LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS PREVIAS

Mediante el enfoque de esta investigación “la etnografía crítica” me permitió centrar la atención en mostrar como los actores curriculares a través del proceso de entrevista, y el dialogo sostenido con cada uno de ellos, reflexionaron, generaron procesos de concientización, de si los diversos aspectos de su vida propia habían generado procesos de aprendizaje a través de lo enseñado en su vida académica.

Categorías

Para cada actor curricular que se analiza a continuación, se señalan las categorías encontradas por Santos (2005), las cuales fueron retomadas y estructuradas para agregar y darle más precisión a lo encontrado por el autor antes citado. Dichas categorías fueron retomadas a partir del informe final entregado por la directora de investigación a los Co-investigadores, las cuales una vez se les dio lectura se busco y se leyó y se releyó los formatos de Transcripción de las entrevistas realizadas en la Universidad Jorge Tadeo Lozano y de igual forma se hizo con los formatos de categorización y de los diversos informes presentados a la Directora de la investigación, los cuales permitieron acercarnos a identificar las categorías que se señalaban en Santos (2005), para darles un complemento, pero fundamentalmente para precisar como estas categorías se gestaban el contexto por el Co-investigador escogido y de esta forma se termino contextualizando la categoría en el contexto de la Universidad Jorge Tadeo Lozano.

Pero que en todos los casos se realizo un complemento y se contextualizo, a través de lo encontrado en la universidad objeto de estudio, Universidad Jorge Tadeo Lozano.

4.3.1. Los estudiantes. Las creencias de los actores curriculares y sus experiencias educativas previas, apuntan en señalar, que si existe una marcada

influencia entre las experiencias obtenidas en el colegio y en la universidad con relación a la autonomía que se generaba en los procesos de aprendizaje.

También señalan como existen asignaturas que fomentan la autonomía en clase, así como la personalidad de los profesores inciden en la generación de procesos de autonomía. De igual forma los procesos pedagógicos que se adoptan en el aula de clase, teniendo en cuenta las metodologías, materiales y formas de evaluar hacen generar en los actores curriculares procesos de autonomía, y argumentan que si estos factores se dan los estudiantes, profesores y directivos se entregan más a la lectura y a la investigación.

Las categorías encontradas por Santos (2005) y complementadas en la presente investigación son: El tipo de educación recibida en el colegio o en la universidad fomenta el aprendizaje autónomo; áreas del conocimiento que favorecen o no la autonomía; la motivación promueve el aprendizaje autónomo y viceversa; existe una relación entre lectura y autonomía; la personalidad del profesor; las características de la relación pedagógica. El poder impide que seamos totalmente autónomos.

A continuación se identifican las categorías encontradas y antes mencionadas y su correspondiente descripción y el dato que la identifica:

EL TIPO DE EDUCACIÓN RECIBIDA EN EL COLEGIO O EN LA UNIVERSIDAD FOMENTA EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO.

El proyecto educativo institucional fomenta el aprendizaje autónomo.

(27) “Cuando me gradué, desde noveno de bachillerato nos implantaron la metodología de una organización de empresas; era en énfasis en la organización empresarial, entonces no sólo salí con conocimientos básicos en Matemáticas, Biología Historia, sino cómo montar una empresa, qué se necesita, contratos, todo acerca de una empresa; entonces pues eso me gustó mucho”. (E1:29-33)M

Las metodologías utilizadas en el colegio, Universidad, fomentan o no el aprendizaje autónomo.

(28) “Nos daban diferentes materiales y decían: “bueno, ustedes pueden hacer esto de esta manera o pueden hacer esto de otra manera”. Sin embargo nos daban una hoja en blanco para plantear hipótesis, plantear una nueva forma para hacer las cosas, qué metodología uno podía llevar y demostrar los resultados que le brindaba el experimento”. (E1:9-13)M

ÁREAS DEL CONOCIMIENTO QUE FAVORECEN O NO LA AUTONOMÍA.

El tipo de área del conocimiento fomenta el aprendizaje autónomo.

(29) “Tal vez en lo que era **Biología, lo que era laboratorio** (...) plantear una nueva forma para hacer las cosas, qué metodología uno podía llevar y demostrar los resultados que le brindaba el experimento”. (E1:9-13) M

LA MOTIVACIÓN PROMUEVE EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO Y VICEVERSA.

La conexión de la teoría con la práctica.

(30) “Cuando me gradué, desde noveno de bachillerato nos implantaron la metodología de una organización de empresas; era en énfasis en la organización empresarial, entonces **no sólo salí con conocimientos básicos en Matemáticas, Biología Historia, sino cómo montar una empresa, qué se necesita, contratos, todo acerca de una empresa; entonces pues eso me gustó mucho**”. (E1:29-33)M

La búsqueda personal de satisfacción de metas.

(31) “**Mis logros fue que me enfocaron hacia un futuro, me enfocaron que carrera quería, me enfocaron que quería ser, me enfocaron por que rama iba a escoger yo, me enfocaron en la forma que tenía que ser yo mismo, que si quiero estudiar una carrera era porque a mi me gustaba no por conveniencia de los demás**”. (E5:18-21) M

EXISTE UNA RELACIÓN ENTRE LECTURA Y AUTONOMÍA.

La lectura es un aspecto sobre el cual el estudiante ejerce su autonomía.

(32) “Me marcó digamos como en el camino que yo quería seguir, porque **tú tienes la libertad de decidir: “bueno, usted quiere ser esto, o médico o lo que sea (...) En entusiasmo en hacer las cosas, en motivación en aprender, en leer, investigar...”**”. (E1:34-35/40) M

LA PERSONALIDAD DEL PROFESOR.

Los rasgos de personalidad del profesor favorecen, permiten generar aprendizaje autónomo.

(33) “**Eran profesores que dictaban en la Nacional, eran profesores que eran buenos tenían una didáctica muy buena. Tenía paciencia con los alumnos, tenía corazón para dictar, tenía lo que todos tienen los profesores, talento y paciencia.**” (E5:8-9/16-17)M

LAS CARACTERÍSTICAS DE LA RELACIÓN PEDAGÓGICA.

Las características de la relación pedagógica favorecen, permiten generar aprendizaje autónomo.

(34) “Era bastante abierta. Era como un proceso de retroalimentación. Yo aprendía de él, de lo que me disponía, de lo que presentaba y él muchas veces aprendía y le preguntaba a uno muchas cosas. Entonces era como una educación como bilateral”. (E1:24-26)M

EL PODER IMPIDE QUE SEAMOS TOTALMENTE AUTÓNOMOS.

Somos autónomos, pero hay un rango de poder que impide que lo seamos totalmente.

(35) “Siempre somos autónomos pero tenemos siempre como un rango de poder que impide, que lo seamos totalmente” (E3:97-98)F

4.3.2 Los profesores. De acuerdo con los procesos de identificación de patrones de pensamiento y triangulación, se identificaron categorías que son relevantes tanto en los alumnos en los profesores. Los profesores manifiestan que en muchas ocasiones los profesores tienen que desarrollar o estimular a los estudiantes para que adopten comportamientos autónomos en pro de su conocimiento y su futuro profesional.

Los profesores también señalan que muchas veces la autonomía recae en los diversos procesos o estilos de enseñanza y aprendizaje que adoptaron los profesores, cuando estuvieron en el colegio o en la universidad. De igual forma sostienen que las características de la relaciones entre el profesor y el estudiante son muy importantes para que el estudiante fomente su autonomía y pueda comprender mejor los temas que son tratados en clase y sobre los cuales tendrá que desarrollar trabajos, talleres. Los profesores ven también muy importante considerar que las metodologías que se desarrollan en el aula de clase, permitirán fomentar el aprendizaje autónomo.

Las categorías encontradas por Santos (2005) y complementadas en la presente investigación son: El tipo de educación recibida en el colegio o en la universidad fomenta el aprendizaje autónomo; la motivación promueve el aprendizaje autónomo y viceversa; las características de la relación pedagógica.

A continuación se identifican las categorías encontradas y antes mencionadas y su correspondiente descripción y el dato que la identifica:

EL TIPO DE EDUCACIÓN RECIBIDA EN EL COLEGIO O EN LA UNIVERSIDAD FOMENTA EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO.

El proyecto educativo institucional fomenta el aprendizaje autónomo.

(36) “En el pregrado ya hay más posibilidades, ya hay más posibilidades, porque hay más posibilidades para propiciar la autonomía, porque ya en el pregrado, hay

otras metodologías que los docentes asumen, en los cuales, pues, uno ya puede empezar a tener ciertos indicios de búsqueda del conocimiento y del aprendizaje”.
(P4:14-17)M

Las metodologías utilizadas en el colegio, Universidad, fomentan o no el aprendizaje autónomo.

(37) “El profesor llega se ubica en su aula de clase hace uso de las ayudas audiovisuales que necesite para ese día correspondiente y empieza a ... en mi caso a solicitarle a los alumnos las dudas que han tenido sobre lecturas previas que se les ha asignado, a ver que criterio tienen y que dudas se les ha presentado y colaboro con algunos criterios y a continuación entonces presento algunas inquietudes sobre los temas que es necesario complementar y les dejo otras inquietudes para que sean leídas y propuestas en la clase siguiente”.

(P1:52-58) M

LA MOTIVACIÓN PROMUEVE EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO Y VICEVERSA.

La conexión de la teoría con la práctica.

(38) “Yo la verdad en secundaria, yo hice mi secundaria en un colegio técnico, entonces la autonomía se veía mas en la práctica de talleres”.

(P4:29-31) M

LAS CARACTERÍSTICAS DE LA RELACIÓN PEDAGÓGICA.

Las características de la relación pedagógica favorecen, permiten generar aprendizaje autónomo.

(39) “Sabían escuchar, tenían dominio sobre el tema y te daban el espacio para la participación”.

(P2:16-17)M

4.3.3 Los directivos. En los actores curriculares en el presente objetivo de análisis, también se encuentran identificadas algunas categorías que nos llevan a manifestar que la autonomía puede surgir de las experiencias obtenidas en el colegio, universidad. De igual forma también se encuentra que las áreas del conocimiento, la motivación, la personalidad del profesor y las características de las relaciones pedagógicas ayudan a promover la autonomía. Los directivos manifiestan que existen ambientes de aprendizajes que son más propicios o que son más favorables para poder promover la autonomía, las políticas educativas en el caso de la universidad Jorge Tadeo Lozano, se han desarrollado a través de la nueva política educativa que se ha implantado a nivel nacional y que es coordinada por el Ministerio de Educación nacional, la cual llama a que los estudiantes practiquen un aprendizaje autónomo.

Las categorías encontradas por Santos (2005) y complementadas en la presente investigación son: El tipo de educación recibida en el colegio o en la universidad

fomenta el aprendizaje autónomo; las áreas del conocimiento que favorecen o no la autonomía, la motivación promueve el aprendizaje autónomo y viceversa; la personalidad del profesor; las características de la relación pedagógica y los ambientes de aprendizaje promueven o no el aprendizaje autónomo.

A continuación se identifican las categorías encontradas y antes mencionadas y su correspondiente descripción y el dato que la identifica:

EL TIPO DE EDUCACIÓN RECIBIDA EN EL COLEGIO O EN LA UNIVERSIDAD FOMENTA EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO.

El proyecto educativo institucional fomenta el aprendizaje autónomo.

(40) “Mi carrera como psicóloga eh y la hice en una universidad a distancia en la UNAAD entonces eh lo primero que hacen allá es hacernos un seminario donde nos crean como la conciencia de que es ser que es el aprendizaje a distancia donde se requiere necesariamente ser muy autónomo en el proceso de formación (...) todas las asignaturas requieren que el proceso de formación sea muy autónomo. (D1:1-4/5-8) F

ÁREAS DEL CONOCIMIENTO QUE FAVORECEN O NO LA AUTONOMÍA.

El tipo de área del conocimiento fomenta el aprendizaje autónomo.

(41) “Donde de pronto eh...eh...se dieron muchas cosas enriquecieron mi formación, y no solamente la formación sino la creatividad y el gusto por hacer una buena labor. Esa asignatura se llamaba Publicidad. Precisamente por el esfuerzo y por el resultado que obtuve en ese trabajo, que tuve que desarrollar cuando se dio”. (D3:4-9) F

LA MOTIVACIÓN PROMUEVE EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO Y VICEVERSA.

Alcanzar los resultados o las metas propuestas.

(42) “Me pude desempeñar muy bien sin ningún... tenía 21 compañeros extranjeros y no tuve ningún problema ninguna deficiencia comparada con ellos creo que estábamos en los mismos promedios”. (D2:49-52)M

La búsqueda personal de satisfacción de metas.

(43) “Yo estuve estudiando en Francia, después estuve estudiando en Brasil, después estuve estudiando en Chile y en general creo que la formación que recibí de la universidad me permitió hacer eso bien y profesionalmente pues eh profesionalmente... también puedo decir que a estas alturas del paseo, me fue bastante bien. Tuve la oportunidad de trabajar por 10 años con Naciones Unidas

como funcionario de terreno y desde esa época, desde mi regreso a Colombia en el 89, sigo trabajando con Naciones Unidas ó sea esa es una cosa donde es bastante complicado entrar y desempeñarse y sostenerse entonces yo creo que profesionalmente me ha ido .. me ha ido bien”. (D2:34-42)M

LA PERSONALIDAD DEL PROFESOR.

Los rasgos de personalidad del profesor favorecen, permiten generar aprendizaje autónomo.

(44) “Era una persona con un excelente conocimiento, con un buen manejo de la asignatura como tal, pero pues son asignaturas que en verdad se requiere, digamos yo creo que para cumplir ciertos objetivos, ciertos alcances, se requiere digamos como una dinámica diferente, porque no son materias netamente teóricas, son materias que se requiere que el estudiante de una manera muy creativa pues cumpla con ciertas características que ella planteaba, entonces pues, era una mujer, pues como decía con una excelente formación, y pero la materia en sí era, no puedo decir que era teórica o netamente práctica, tenía de las dos, pero más que todo era la responsabilidad que uno adquiría con ella de hacer un excelente trabajo”. (D3:16-24)

LAS CARACTERÍSTICAS DE LA RELACIÓN PEDAGÓGICA.

Las características de la relación pedagógica favorecen, permiten generar aprendizaje autónomo.

(45) “Si la recuerdo a la profesora, por digamos por la dinámica que tuve dentro del desarrollo de la asignatura”.

(D3:14-15)F

(46) “Bastante... bastante personal, eh no sé cómo será ahora, pero en esa época pues los profesores se llamaban por su nombre, nosotros evitábamos la palabra doctor, pues no.. no se usaba, teníamos acceso a ellos de forma muy fácil”.

(D2:28-30) M

LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE PROMUEVEN O NO EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO.

La política educativa favorece el aprendizaje autónomo.

(47) “La autonomía en el nuevo sistema que es el sistema de créditos académicos si se está como ganando eso se esta... quizá va muy lento o pues esta en proceso pero si se me parece a mí que si se esta ganando que los estudiantes aprendan a ser autónomos o por lo menos tengan como cierta autonomía en su proceso de formación eh cosa que creo que no ocurría mucho o no ocurría nada en el

sistema Semestralizado porque en el sistema Semestralizado. Porque en el sistema Semestralizado pues era como más el venir acá a la clase y hacer lo que el profesor me diga y nada mas entonces. Yo creo que hay estudiantes de sistema Semestralizado que ni si quiera abrían el cuaderno sino hasta la siguiente clase cuando volvían al salón a la misma materia” (D1:201-209) F

4.4 PROBLEMAS REFERIDOS A LA PROMOCIÓN DE LA AUTONOMÍA

A continuación se describen los problemas referidos a la promoción de la autonomía para que se obtengan aprendizajes autónomos, descritos por cada uno de los actores curriculares de la presente investigación llevada a cabo en la Universidad Jorge Tadeo Lozano.

Categorías

Para cada actor curricular que se analiza a continuación, se señalan las categorías encontradas por Santos (2005), las cuales fueron retomadas y estructuradas para agregar y darle más precisión a lo encontrado por el autor antes citado. Dichas categorías fueron retomadas a partir del informe final entregado por la directora de investigación a los Co-investigadores, las cuales una vez se les dio lectura se busco y se leyó y se releyó los formatos de Transcripción de las entrevistas realizadas en la Universidad Jorge Tadeo Lozano y de igual forma se hizo con los formatos de categorización y de los diversos informes presentados a la Directora de la investigación, los cuales permitieron acercarnos a identificar las categorías que se señalaban en Santos (2005), para darles un complemento, pero fundamentalmente para precisar como estas categorías se gestaban el contexto por el Co-investigador escogido y de esta forma se termino contextualizando la categoría en el contexto de la Universidad Jorge Tadeo Lozano.

Pero que en todos los casos se realizo un complemento y se contextualizo, a través de lo encontrado en la universidad objeto de estudio, Universidad Jorge Tadeo Lozano.

4.4.1 Los estudiantes. Los estudiantes identifican problemas en la universidad Jorge Tadeo Lozano, para la promoción de la autonomía desde dos puntos de vista uno institucional y otro relacionado con los profesores. En el primer punto de vista, la institución no les facilita el poder ubicar asignaturas en horarios que se acomoden a sus necesidades, y se apoyan en el hecho de que se encuentran matriculados en contextos de jornada única y que la universidad debería contemplar ajustes en las programaciones de los horarios académicos. Y con relación al segundo punto de vista los profesores en muchos casos no sostienen relaciones adecuadas con los estudiantes; los profesores al igual que los seres humanos, manifiestan los estudiantes, necesitan estar motivados y si el curso no los motiva, el también cae en un proceso de desmotivación. El tipo de estudiante

que atiende los diferentes procesos pedagógicos que se llevan a cabo en el aula hace que los procesos de promoción de autonomía no se generen.

Pero a pesar de estos problemas que se presentan como lo manifiesta Santos: “Sin embargo, es interesante mostrar cómo el estudiante también encuentra en los problemas una fuente motivadora para el desarrollo de la autonomía”⁵⁴, y es cierto ya que ellos no desisten y siguen cursando sus estudios profesionales y asisten a la universidad.

Las categorías encontradas por Santos (2005) y complementadas en la presente investigación son: falta de flexibilidad curricular y las actitudes del profesor no permiten la promoción de la autonomía.

A continuación se identifican las categorías encontradas y antes mencionadas y su correspondiente descripción y el dato que la identifica:

FLEXIBILIDAD CURRICULAR

Falta de flexibilidad curricular.

(48) “Tal vez, pues eso no representa gran interés, pero igual cuando uno va a preparar su horario, uno no tiene la autonomía de armarlo de tal manera que le convenga a uno, sino como las materias estén en los horarios que estén” (EUPRI3: 92-94) M.

EL PROFESOR

Las actitudes del profesor no permiten la promoción de la autonomía.

(49) “Él me hizo más o menos cinco preguntas y yo me enredé, o sea acepto que yo me enredé, porque de pronto la forma en que el me preguntó las cosas no era muy clara para mí, porque yo le pregunte como así, no le entiendo la pregunta. Simplemente me dijo no listo hasta ahí se saca tanto”. (E3:114-117)F

4.4.2 Los profesores. Los profesores manifiestan que no solo es problema de la universidad Jorge Tadeo Lozano, el hecho de que no puedan participar en los procesos de evaluación, sino que es en todas las universidades, donde hay que seguir los horarios académicos y fechas de evaluación y entrega de notas. Así mismo los profesores manifiestan que el poder en las instituciones universitarias hace que se vea limitada la autonomía, existen para ello en cada universidad un reglamento del estudiante, un reglamento de profesores, un reglamento interno de trabajo de la universidad, unas políticas de la universidad, en donde se estipulan los marcos de acción y de restricción de cada uno de los actores curriculares.

⁵⁴ SANTOS, Op. cit., p. 12

Las categorías encontradas por Santos (2005) y complementadas en la presente investigación son: la evaluación, el poder impide que seamos totalmente autónomos, la autonomía diferencial del profesor.

A continuación se identifican las categorías encontradas y antes mencionadas y su correspondiente descripción y el dato que la identifica:

LA EVALUACIÓN

La normatividad y las costumbres y la limitación del aprendizaje.

(50) “Considero que no soy autónomo por ejemplo en la participación de cada una de las evaluaciones en la nota final. Por cuanto existen tres oportunidades o tres cortes para evaluar y esos tres cortes ya están establecidos el porcentaje que tienen con relación a la nota final son eh...una tercera parte cada uno de la nota final y yo no me puedo mover de ese de ese porcentaje además considero que no soy autónomo en la época específicamente en que yo deba evaluar cosa”. (P1:62-67)M

EL PODER IMPIDE QUE SEAMOS TOTALMENTE AUTÓNOMOS.

Somos autónomos, pero hay un rango de poder que impide que lo seamos totalmente.

(51) “Yo me siento muy bien por cuanto puedo imponer mi metodología, mi procedimiento para desarrollar el proceso. Los alumnos parece que han respondido a ese procedimiento muy particular. eh... Además concuerdo con el reglamento de la universidad de tener en cuenta la asistencia de los alumnos. Ya hay autonomía para que ellos asistan o no, si no, que se les considera un porcentaje de inasistencia que hace parte de la evaluación para ganar o perder la asignatura”. (P1:96-101)M

AUTONOMÍA DIFERENCIAL DEL PROFESOR.

Falta de coherencia entre formas de pensar y actuar.

(52) “Porque no tengo la libertad de hacer las cosas como de pronto yo quiero. Tengo que estar siempre enmarcado dentro de un, dentro de un marco de referencia que imponen las instituciones no solamente acá sino en todas”. (P3:65-67)M

(53) “Uno siempre esta enmarcado dentro de eso entonces la autonomía es relativa no. Porque están en un marco de referencia dentro del cual, un

reglamento que dice que no se puede salir de ese reglamento. De manera pues los directivos también están metidos dentro de ese mismo contexto entonces desde ese punto de vista la autonomía es muy relativa". (P3:68-74)M

4.4.3 Los directivos. Surge una nueva categoría en los directivos, la relacionada con las políticas institucionales que generan problemas en la promoción de la autonomía y como argumenta Santos, "la subyacente al sistema social, dado que hace falta trabajo interdisciplinario para crear un ambiente real en ese sentido"⁵⁵.

Las categorías encontradas por Santos (2005) y complementadas en la presente investigación son: La Gestión Curricular, Las políticas Institucionales.

A continuación se identifican las categorías encontradas y antes mencionadas y su correspondiente descripción y el dato que la identifica:

GESTIÓN CURRICULAR.

Falta de gestión curricular.

(54) "Si pues en algunas cosas que uno considera que, pues que son políticas que a veces en la decisión de algunos aspectos de índole académico que uno considera que uno considera que de pronto pudo haber sido diferente; precisamente por el cargo mismo que uno desempeña, pues lo que le interesa no es tanto la parte administrativa en la universidad sino la gestión del programa, entonces pues hay aspectos académicos que uno siente que hubieran podido ser mejor si hubiese enriquecido antes de tomar esa decisión". (D3:68-73)F

POLÍTICAS INSTITUCIONALES.

El trabajo tiene que estar sujeto a una normatividad.

(55) "Pues es que sabe uno que hay ciertas políticas institucionales que se fijan y pues esté uno de acuerdo o no de acuerdo hay que acatarlas y sencillamente, hay, son aspectos que ya están y no se discuten, hay que simplemente llevarlas a cabo, de pronto no existe hay la autonomía". (D3:63-66)F

4.5 FORMAS DE SENTIR DE ESTUDIANTES, MAESTROS Y DIRECTIVOS

Los sentimientos no son un rasgo, sino una reacción a un objeto y son específicas de éste.⁵⁶ Los sentimientos que expresan los estudiantes, profesores y directivos nos indican la influencia que llegan a tener las universidades y los procesos

⁵⁵ Ibid., p. 21

⁵⁶ STEPHEN, Robbins. Organizational Behavior. Capítulo 4. México, 2003, p. 105.

culturales en este caso, para con los actores curriculares. Hay que tener en cuenta que los diversos procesos culturales que emergen de los contextos universitarios tendrían que adaptarse los estudiantes a él y generar procesos de motivación para poder promover la autonomía.

Categorías

Para cada actor curricular que se analiza a continuación, se señalan las categorías encontradas por Santos (2005), las cuales fueron retomadas y estructuradas para agregar y darle más precisión a lo encontrado por el autor antes citado. Dichas categorías fueron retomadas a partir del informe final entregado por la directora de investigación a los Co-investigadores, las cuales una vez se les dio lectura se busco y se leyó y se relejó los formatos de Transcripción de las entrevistas realizadas en la Universidad Jorge Tadeo Lozano y de igual forma se hizo con los formatos de categorización y de los diversos informes presentados a la Directora de la investigación, los cuales permitieron acercarnos a identificar las categorías que se señalaban en Santos (2005), para darles un complemento, pero fundamentalmente para precisar como estas categorías se gestaban el contexto por el Co-investigador escogido y de esta forma se termino contextualizando la categoría en el contexto de la Universidad Jorge Tadeo Lozano.

4.5.1 Los sentimientos de los estudiantes. Los sentimientos manifestados por los estudiantes de la universidad Jorge Tadeo Lozano son: Molestia, ofuscación, al no poder tomar decisiones; Mal genio, Desilusión, decepción, frente a errores. Estos sentimientos obedecen a dos factores: una reacción a la falta de participación en la toma de decisiones para tener un currículo flexible, que se ajuste a las necesidades de los estudiantes y no en una sola dirección como se encuentra en este momento y por ultimo son una reacción al profesor, a la institución y hacia el sistema social de la universidad, dado que en los momentos que requiere de un apoyo por parte de los profesores o directivas o normatividad de la institución no puede ser escuchado para promover la autonomía en el aprendizaje.

Las categorías encontradas por Santos (2005) y complementadas en la presente investigación son: Sentimiento frente a poca flexibilidad curricular, sentimiento frente al profesor.

A continuación se identifican las categorías encontradas y antes mencionadas y su correspondiente descripción y el dato que la identifica:

SENTIMIENTO FRENTE A POCA FLEXIBILIDAD CURRICULAR.

Molestia, ofuscación, al no poder tomar decisiones.

(56) “Me molesta bastante porque yo estoy pagando por un servicio y el servicio de alguna manera me lo están prestando como ellos quieren. Obviamente yo

tengo que elegir unos deberes y unas normas que exige la universidad, pero si uno quiere meter un horario a tal hora pues tiene que hacerlo”. (E1: 68-73) M

(57) “Como ofuscación (...) Es como que uno quiere hacer eso y uno va y como que no puede porque se le mezclan los horarios y una cosa así y muy tarde o muy temprano, entonces como que es un malestar”. (E1: 120-121) M

SENTIMIENTO FRENTE AL PROFESOR.

Mal genio, Desilusión, decepción, frente a errores.

(58) “Pues resulta que yo tenía un profesor de presupuesto, nosotros en sexto en séptimo, sacamos un profesor porque él era nuevo y sabíamos (...) no le entendíamos nada. Entonces cambiaron el profesor y llego el otro, con el que yo tuve el problema. Más o menos para la tercera entrega del trabajo, teníamos que sustentar. Eran tres preguntas, él me hizo más o menos cinco preguntas y yo me enredé, ó sea acepto que yo me enredé, porque de pronto la forma en que él me preguntó las cosas no era muy clara para mí, porque yo le pregunte como así, no le entiendo la pregunta. Simplemente me dijo no listo hasta ahí se saca tanto, entonces me dio mucho mal genio”. (E3: 108-118) F

(59) “Desilusión, como decepción, como que las personas a las que yo estoy escuchando diariamente no son lo que yo pienso sino simplemente nos reducimos a lo mismo ser seres humanos que tenemos infinidad de errores y muchas veces comete... o sea somos muy subjetivos y nada objetivos”. (E3: 146-149) F

4.5.2 Los sentimientos de los profesores. En síntesis se podría manifestar que son los mismos sentimientos expresados por los estudiantes, dado que se identifican grados de inconformidad por la falta de flexibilidad en los momentos de la evaluación. Tanto los profesores como los estudiantes manifiestan adaptarse a los procesos pedagógicos que se siguen en la universidad, como los que se llevan a cabo en el aula de clases.

Las categorías encontradas por Santos (2005) y complementadas en la presente investigación son: falta de flexibilidad en los procesos de evaluación; el poder impide que seamos totalmente autónomos y falta de autonomía diferencial del profesor.

A continuación se identifican las categorías encontradas y antes mencionadas y su correspondiente descripción y el dato que la identifica:

FALTA DE FLEXIBILIDAD EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN.

Inconformidad, y de responsabilidad frente a procesos donde no puede participar.

(60) “Si, en la que manifestábamos alguna inconformidad precisamente la falta de flexibilidad que había en los momentos de evaluación y fueron escuchados por el vicerrector académico”.

(P1: 108-109) M

EL PODER IMPIDE QUE SEAMOS TOTALMENTE AUTÓNOMOS.

Indiferencia y adaptación.

(61) “No la relativa autonomía? No, no, no, no, se ha manejado bien dentro del contexto que te estoy diciendo. Cierto o sea dentro de la relativa autonomía que tenemos los profesores, la relativa. No, no, no eso es parte del engranaje de las instituciones y uno tiene que amoldarse a eso. Pues hay unos que no, hay unos que no les gusta eso y otros que si nos acomodamos fácilmente a eso, hay unos que es que, en ese cuento de la autonomía nadie ha dicho la última palabra, todo el mundo la interpreta de acuerdo a sus intereses, de acuerdo a sus conveniencias”. (P3: 89-97) M

FALTA DE AUTONOMÍA DIFERENCIAL DEL PROFESOR.

Amoldarse.

(62) “Uno tiene que amoldarse a eso”(P3:93)

4.5.3 Los sentimientos de los directivos. Se encuentran sentimientos muy parecidos a la de los profesores y estudiantes. Los directivos con el poder que ellos tienen también sienten frustración por querer cambiar procesos, que se ven fáciles de cambiar y que benefician a la universidad, pero que no los hacen por las políticas mismas de la institución. Se encuentra un grado de conformismo cuando se entra a laborar en una universidad, donde las reglas de juego son diferentes a las planteadas por el directivo, y adoptan posiciones de acomodo para continuar en el cargo.

Las categorías encontradas por Santos (2005) y complementadas en la presente investigación son: Sentimiento frente a poca flexibilidad curricular y el poder impide que seamos totalmente autónomos.

A continuación se identifican las categorías encontradas y antes mencionadas y su correspondiente descripción y el dato que la identifica:

SENTIMIENTO FRENTE A POCA FLEXIBILIDAD CURRICULAR.

Frustrada al no poder tomar decisiones.

(63) “Como frustrada, como frustrada porque es que a veces cuando uno ve que son cosas muy sencillas que no tienen mayor complique que no le hacen daño a

nadie ¿por qué no?. Ciertamente entonces se siente uno como frustrado de no poder decir oiga “si lo autorizo” hágalo porque no podía hacerlo no tenía autonomía en ese caso”. (D1: 158-161) F

“Si pues en algunas cosas que uno considera que, pues que son políticas que a veces en la decisión de algunos aspectos de índole académico que uno considera que uno considera que de pronto pudo haber sido diferente (...) Siente uno como una cierta frustración, pero pues obviamente, uno la va superando a medida que va pasando el tiempo”. (D3: 68-75) F

EL PODER IMPIDE QUE SEAMOS TOTALMENTE AUTÓNOMOS.

Indiferencia y Adaptación.

(64) “En las determinaciones que rigen con las normativas de la Universidad, ahí yo soy completamente... en muchas cosas discrepo, he discrepado en diferentes (...) pero al pertenecer a una empresa, uno juega con las reglas de la empresa o se va”. (D2: 69-71) M

4.6 TIPOS DE ACCIONES ORIENTADAS HACIA LA SOLUCIÓN DE ESTOS PROBLEMAS POR LOS ACTORES CURRICULARES

Las acciones de los actores curriculares muchas veces se orientan porque no son escuchados en las aulas de clase, en la institución o en la facultad a la cual pertenecen. Ellos buscan que alguien les de una opinión acerca del asunto que en ese momento se les presenta y quieren a través de este dialogo de “queja” propiciar un en la mayoría de los casos un cambio; cambio que no se da, ni se manifiesta interés por cambiar. Los planes de estudio diseñados son muy rígidos y las personas que los atienden sean profesores o directivos no pueden tomar decisiones, ya que tomo esta debidamente reglamentado.

Categorías

Para cada actor curricular que se analiza a continuación, se señalan las categorías encontradas por Santos (2005), las cuales fueron retomadas y estructuradas para agregar y darle más precisión a lo encontrado por el autor antes citado. Dichas categorías fueron retomadas a partir del informe final entregado por la directora de investigación a los Co-investigadores, las cuales una vez se les dio lectura se busco y se leyó y se releyó los formatos de Transcripción de las entrevistas realizadas en la Universidad Jorge Tadeo Lozano y de igual forma se hizo con los formatos de categorización y de los diversos informes presentados a la Directora de la investigación, los cuales permitieron acercarnos a identificar las categorías que se señalaban en Santos (2005), para darles un complemento, pero fundamentalmente para precisar como estas categorías se gestaban el contexto por el Co-investigador escogido y de esta forma se termino contextualizando la categoría en el contexto de la Universidad Jorge Tadeo Lozano.

Pero que en todos los casos se realizo un complemento y se contextualizo, a través de lo encontrado en la universidad objeto de estudio, Universidad Jorge Tadeo Lozano.

4.6.1 Tipos de acciones en los estudiantes. Los tipos de acciones que aquí se plantean tienen correlación con los problemas, sentimientos que se analizaron en los numerales anteriores y en este apartado se ilustran las acciones que los actores curriculares llevan a cabo para tratar de ejercer su autonomía en los espacios académicos.

Con respecto al principal problema la falta de “flexibilidad curricular”, los estudiantes recurren a la comunicación con las directivas de la institución y no encuentran un respaldo, un apoyo a sus solicitudes.

Y en relación con el profesor y sus actitudes, lo reducen a ser el eje central en su proceso de aprendizaje. De acuerdo con lo analizado se identifican profesores que obstaculizan los procesos de promoción de la autonomía, pero también se encuentran estudiantes cuya actitud es totalmente pasiva para lograr niveles de aprendizaje. Se pudo observar que los sistemas de aprendizaje que más utilizan en el aula de clase son recurrir a la exigencia en tareas académicas.

Las categorías encontradas por Santos (2005) y complementadas en la presente investigación son: Flexibilidad curricular y el Profesor.

A continuación se identifican las categorías encontradas y antes mencionadas y su correspondiente descripción y el dato que la identifica:

FLEXIBILIDAD CURRICULAR

Establecer comunicación con las directivas de la institución.

(65) “Porque era como el respaldo que yo tenía en ese momento, era el respaldo que yo tenía en ese momento, como ir a comentarle a la secretaria académica, mi situación a ver ella que me aconsejaba pero es que ni siquiera tuve un consejo simplemente una respuesta cortante y secante que me dijo, no el es autónomo el tiene vera su forma de evaluar, aun con los argumentos que yo le dije pues que no me parecía justo porque, unas personas sí y otras no si todas hicimos el trabajo entonces que nos pongan a todos cuatro cinco”. (E3:159-165) F

EL PROFESOR

Establecer comunicación con los profesores para que le colaboren en la realización de las labores académicas.

(66) “Digamos un trabajo que nos pongan muy difícil y uno, por más de que busque, le toca decir: “oiga, ¿de casualidad tiene información sobre eso?”

entonces le dicen: “no, haga tal cosa”, o decirle al profesor: “oiga profe, es que no encuentro nada de esto”. Entonces la ley de la enseñanza es que el profesor dice usted tiene que hacer el trabajo sobre esto y es investigación suya, pero entonces muchas veces tiene uno que pedirle dónde buscarlo. Entonces ahí se presenta esa autonomía que uno tiene que sustentar, ¿no? Es un claro ejemplo de cómo me sentiría en una situación autónoma y una en la que necesitaría de alguien para que me ayude”.

(E1:67-74) M

4.6.2 Tipos de acciones en los profesores. Los profesores manifiestan querer participar en la construcción de lo académico, para poder ejercer autonomía y promoverla con sus estudiantes, pero ellos están de acuerdo que se deben orientar una participación de acuerdo con la normatividad de la institución.

Los profesores reconocen que estamos en un mundo de cambios, en donde cada uno de los actores curriculares debe adaptarse, respetando los lineamientos de la universidad y los niveles de jerarquía que se encuentren establecidos.

Las categorías encontradas por Santos (2005) y complementadas en la presente investigación son: Flexibilidad curricular, la evaluación, autonomía diferencial del profesor, el poder impide que seamos totalmente autónomos.

A continuación se identifican las categorías encontradas y antes mencionadas y su correspondiente descripción y el dato que la identifica:

FLEXIBILIDAD CURRICULAR

Establecer comunicación con las directivas de la institución.

(67) “Comento generalmente con el jefe de del programa o directora de carrera en su orden, siguiendo el conducto regular con el decano y si tuviera que hablar, como lo he hecho algunas ocasiones con el Vicerrector académico, que es el vicerrector académico pues considero que ese es el conducto regular hacía ya, hasta allá iría porque no solamente en una oportunidad fue necesario pero simplemente como procedimiento de aclaración”. (P1:121-127) M

LA EVALUACIÓN

Permitir que los estudiantes generen sus propios criterios y formas de pensar para poderlos evaluar.

(68) “Yo considero que si para mí es importante más que el alumno se formé su propio concepto, que tenga un criterio, que tenga bases sobre las cuales exponga sus propios principios. Pero, desde luego, pues basados en algunos, en algunas normas que definitivamente, considero que debemos conservar para mantener

por lo menos una organización tanto nivel familiar o nivel profesional, a nivel empresarial y a nivel gubernamental; no nos podemos desprender de algunas normas”. (P1:42-47) M

AUTONOMÍA DIFERENCIAL DEL PROFESOR.

Actuar dentro de los marcos de referencia que imponen las institucionales.

(69) “Porque no tengo la libertad de hacer las cosas como de pronto yo quiero. Tengo que estar siempre enmarcado dentro de un, dentro de un marco de referencia que imponen las instituciones no solamente acá sino en todas”. (P3:65-67)M

EL PODER IMPIDE QUE SEAMOS TOTALMENTE AUTÓNOMOS.

Permitir la participación en la construcción de lo académico.

(70) “Cuando de construir de comunidad académica se trata y en ideas que uno pueda tener, pero hay políticas institucionales que obviamente, están direccionadas a otras prioridades en sus planes de desarrollo, y entonces así uno tenga perspectivas de construcción de lo académico, quizá en el momento esa no es la prioridad que en sus planes ha definido la institución, entonces obviamente como miembro y como actor de esta organización pues uno tendrá que obviamente, modelar su expectativa a la política, y entonces en ese sentido obviamente, no hay autonomía”. (P4:84-90)M

4.6.3 Tipos de acciones en los directivos. Los directivos, manifiestan por su parte que deben realizar gestión sobre las políticas emanadas por las directivas de la universidad, tratando de buscar una equidad para con los actores curriculares. Las acciones están orientadas en la búsqueda de dialogo con colegas, para determinar que gestión se ha realizado en situaciones similares y poder así tomar decisiones mas o menos justas y equitativas. Se observa una clara política en la universidad por escuchar tanto a los estudiantes como a los profesores, y a sus propios colegas para cualquier asunto que sea de interés en la comunidad académica.

Las categorías encontradas por Santos (2005) y complementadas en la presente investigación son: Falta de gestión curricular, El trabajo tiene que estar sujeto a una normatividad.

A continuación se identifican las categorías encontradas y antes mencionadas y su correspondiente descripción y el dato que la identifica:

FALTA DE GESTIÓN CURRICULAR.

Realizar gestión en beneficio de las políticas de la institución, a costa de los intereses de los actores curriculares.

(71) “Sí pues en algunas cosas que uno considera que, pues que son políticas que a veces en la decisión de algunos aspectos de índole académico que uno considera que uno considera que de pronto pudo haber sido diferente; precisamente por el cargo mismo que uno desempeña, pues lo que le interesa no es tanto la parte administrativa en la universidad sino la gestión del programa, entonces pues hay aspectos académicos que uno siente que hubieran podido ser mejor si hubiese enriquecido antes de tomar esa decisión”. (D3:68-73) F.

EL TRABAJO TIENE QUE ESTAR SUJETO A UNA NORMATIVIDAD.

Establecer dialogo con colegas, para analizar el problema y tomar decisiones.

(72) “Con mi cargo eh inicialmente a mis compañeras colegas. Como dice usted mis compañeras colegas, se te ha presentado esta situación?. Secretarias académicas de otros programas, sino se les ha presentado la situación entonces acudo a la secretaria general que es como la instancia que bueno es la, el secretario general es la persona que nos guía, a nosotros nos da las pautas de de para trabajar entonces acudo a la secretaria general, no directamente al secretario pero si a las personas que trabajan en la secretaria general entonces tengo este problema o se presento esta situación, como lo hacemos, como lo manejamos, y si se ha presentado en otras partes como lo han hecho entonces ellos me dan las indicaciones o la orientación para hacerlo”. (D1:189-198) F.

5. CONCLUSIONES

Las siguientes conclusiones son el reflejo de todo el trabajo investigativo seguido en el contexto escogido por el Co-investigador (Universidad Jorge Tadeo Lozano, programa de Administración de Empresas, Jornada Diurna), las experiencias, los encuentros y las observaciones recolectadas en los procesos de entrevista sostenidas con cada actor curricular. Reforzando así la metodología propuesta por Santos (2005) y al enfoque etnográfico crítico que permitió acercarnos a los diferentes mundos subjetivos analizados en la presente investigación.

A continuación se señalan además de las conclusiones del Co-investigador, las conclusiones que también encontró y señaló Santos (2005) en su informe final, producto de las diversas entrevistas que realizamos los Co-investigadores en los contextos educativos escogidos, de cada uno de los actores curriculares, las cuales refuerzan los hallazgos obtenidos por la Investigadora Principal.

Descripción de las creencias de los actores curriculares sobre la autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el programa de Administración de Empresas, de la Universidad Jorge Tadeo Lozano.

Los actores curriculares definen la autonomía como la capacidad de autorregulación, entendiéndose autorregulación como tener el poder de tomar decisiones, poder de realizar sus propias actividades, ya sea por un interés particular o para realizar las decisiones de otros. También hicieron referencia a la capacidad de expresar lo que se piensa y siempre tratando de rebasar a quien la orienta o guía en la universidad. Esto manifiesta lo complejo que es definir autonomía en este contexto de estudio.

Las instituciones educativas cuando elaboran su currículo y lo socializan al interior, están fomentando la autonomía que se debe seguir en la institución y si no se esta de acuerdo con lo socializado, debemos salir de el.

La autonomía se manifiesta en el aula, cuando el profesor puede desarrollar la libertad de cátedra, expresión y pensamiento, pero siempre ceñido a un programa y a la normatividad de la institución académica.

Los estudiantes, profesores y directivos, manifiestan que la autonomía es un proceso que se tiene que gestar desde el hogar (la formación en el hogar juega un papel importante en el desarrollo de la autonomía), en las instituciones educativas, y que este concepto en la medida que la persona madura, los procesos de autonomía también evolucionaran.

En muchos casos los estudiantes manifestaron que la autonomía es un valor que se transmite desde el maestro, el directivo, la institución y usted se acoge a este

significado o se sale del significado de cómo se pone en práctica la autonomía, en los diversos escenarios de la vida.

La autonomía expresada por los actores curriculares, la manifiestan como aquella que se otorga o se pierde, dependiendo de las diferentes relaciones pedagógicas que se dan en la universidad, ya sea en el aula de clase, en las facultades y en los diferentes eventos que se suceden con las directivas de la institución.

Los directivos se refieren a la autonomía como la libertad que se tiene en el desempeño de su cargo, pero siempre teniendo en cuenta que las funciones, responsabilidades, esfuerzos y condiciones, que tiene el cargo están enmarcados con la Misión, Visión de la universidad y de la Facultad que se dirige. La libertad de acción para buscar una equidad en el direccionamiento de los diferentes reglamentos que existen en la institución y la capacidad de interpretar los reglamentos buscando una satisfacción del cliente interno (estudiantes y profesores) como del cliente principal que es la institución y que esta no se vea perjudicada desde el punto de vista legal o que vaya a generar ruido en el entorno.

A continuación se señalan los hallazgos encontrados por Santos (2005) y que tienen refuerzo en lo encontrado en la Universidad Jorge Tadeo Lozano, Programa de Administración de Empresas, Jornada Diurna:

Se encuentra que se hace referencia a la autonomía como la capacidad que se tiene para tomar decisiones.

La autonomía debe ser intencionalmente promovida desde la escuela y que esta evoluciona con el tiempo.

La autonomía es diferencial dependiendo de las circunstancias y de los roles los roles que se desempeñan en los procesos educativos.

La autonomía está determinada, condicionada. Determinada o condicionada por los lineamientos institucionales, las relaciones contractuales, el tipo de rol que se desempeña, la normatividad.

Relaciones existentes entre estas creencias y las experiencias educativas previas.

Los actores curriculares argumentan que la autonomía es el reflejo de la educación que recibimos de nuestros padres, de las instituciones académicas y de los diferentes procesos pedagógicos que se llevan a cabo en nuestra vida académica.

Los directivos señalan que centran su atención en el PEI de la institución y en la forma como se orientaran los diversos programas presenciales o a distancia, para

que de esta forma el estudiante se matricule en este sistema o se retire de el, si no lo estima conveniente en su forma de ser.

Los profesores y directivos manifiestan que existen asignaturas que propician el desarrollo de la autonomía, esto no solo corresponde a los temas que tiene la asignatura, sino también, al profesor que regenta la asignatura. Convirtiéndose así los rasgos de personalidad del profesor en un factor que permite generar acercamiento con la autonomía.

Las características de las relaciones pedagógicas que se sostienen en el aula de clase enriquecen los procesos de autonomía, dado que el profesor, se convierte en un tutor, mentor, que acompaña el proceso de aprendizaje del estudiante, que escucha, analiza y deja participar al estudiante. De esta forma los profesores y estudiantes son activos en el encuentro pedagógico.

Los profesores al desarrollar diversas metodologías, ayudarse de dinámicas, talleres, trabajos grupales y las formas de evaluar a sus alumnos, enriquecen los procesos y las relaciones pedagógicas y fomentan a su vez la autonomía en los procesos de aprendizaje.

Los actores curriculares señalaron que existen asignaturas que favorecían el ejercicio del aprendizaje autónomo, entre otras están: Biología, psicología, publicidad, etc.

A continuación se señalan los hallazgos encontrados por Santos (2005) y que tienen refuerzo en lo encontrado en la Universidad Jorge Tadeo Lozano, Programa de Administración de Empresas, Jornada Diurna:

Las causas a la que se atribuye un mayor o menor grado actual de autonomía en el aprendizaje son: personalidad y estilo pedagógico de los maestros, elementos de los procesos pedagógicos.

Uno de los factores de mayor influencia para el desarrollo de la autonomía ha sido el relacionado con los rasgos de personalidad de sus maestros y, en general, el tipo de relación pedagógica establecida en los procesos educativos.

Existen áreas de conocimiento más favorables para la promoción del aprendizaje autónomo que otras.

Identificar algunos problemas referidos a la promoción de la autonomía en el programa de Administración de Empresas, de la Universidad Jorge Tadeo Lozano.

Los objetivos 3, 4 y 5 específicos de la presente tesis analizándolos guardan una relación muy estrecha y se sostiene a lo largo de los procesos dialógicos que se sostuvieron con cada uno de los actores curriculares. A continuación se

Comenzara a abordar las conclusiones en los problemas de los actores curriculares objeto de estudio de la Universidad Jorge Tadeo Lozano.

Para los estudiantes y directivos el problema principal recae en la falta de flexibilidad curricular, ya que los estudiantes por un lado, no pueden participar en el proceso y los directivos se limitan a realizar gestión con relación al plan de estudios organizado por la institución y en los horarios que han sido señalados para cursar cada una de las asignaturas.

Los profesores y directivos manifiestan no tener libertad para realizar tareas, dado que existen políticas o normatividad de la institución, sobre las cuales se tiene que actuar. Terminan manifestando que la autonomía es relativa.

Los profesores señalan que no pueden participar en los procesos de evaluación pero que esto sucede en todos los contextos universitarios. Todas las universidades adoptan mecanismos de fechas de evaluación y formas de evaluar y terminan manifestando los profesores, que ellos se tienen que acoger a estos lineamientos, evidenciándose así la falta de autonomía que existe.

Los estudiantes centran su atención en señalar que la falta de autonomía en los procesos pedagógicos obedece a características, actitudes, aptitudes y personalidad del profesor. El profesor facilita o desmejora los procesos de autonomía en el aula de clase o fuera de ella inclusive.

Los tres actores curriculares manifestaron que el poder impide, obstaculiza el proceso de autonomía y este fenómeno no solo se presenta en la Universidad Jorge Tadeo Lozano. El poder expresado a través de los diversos reglamentos, normas, que se deben seguir y a partir de ahí los actores curriculares pueden y deben actuar.

A continuación se señalan los hallazgos encontrados por Santos (2005) y que tienen refuerzo en lo encontrado en la Universidad Jorge Tadeo Lozano, Programa de Administración de Empresas, Jornada Diurna:

Existen problemas relacionados con la falta de flexibilidad curricular, problemas concernientes a la comunicación con las instancias de gestión curricular, problemas relacionados con actitudes autoritarias en la institución.

Los directivos, por su parte, solamente hicieron alusión a problemas referidos a la incompatibilidad de las visiones de mundo del directivo y la institución, así como la falta de trabajo interdisciplinario en la universidad.

Describir las formas de sentir de estudiantes, maestros y directivos, del programa de Administración de Empresas, de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, frente a estos problemas.

Una vez identificados los problemas de los actores curriculares. Las diversas formas de sentir de los estudiantes y directivos fue de: Molestia, ofuscación, frustración, al no poder tomar decisiones en lo relacionado con la flexibilidad curricular o en lo relacionado con algunos aspectos académicos, respectivamente.

Los profesores y directivos manifiestan que el poder impide que sean totalmente autónomos y los sentimientos que afloran son de indiferencia y adaptación e inclusive señalaron que con relación al tema de la autonomía, nadie ha dicho la última palabra, todo el mundo la interpreta de acuerdo a sus intereses, de acuerdo a sus conveniencias. Así mismo concluyen manifestando que uno debe estar de acuerdo con las reglas de la empresa o se va.

Los estudiantes manifiestan sentimientos de mal genio, desilusión, decepción, cuando los profesores no son objetivos en sus evaluaciones hacia ellos.

Los profesores expresan que los sentimientos son de inconformidad, pero a su vez, manifiestan el deseo de adquirir mayor responsabilidad frente a los procesos, en los cuales no pueden participar, para motivar o inducir un cambio.

A continuación se señalan los hallazgos encontrados por Santos (2005) y que tienen refuerzo en lo encontrado en la Universidad Jorge Tadeo Lozano, Programa de Administración de Empresas, Jornada Diurna:

Los estudiantes manifiestan sentimientos de molestia, frustración entre otros.

Resienten profundamente la estructura de poder al interior de la escuela.

Surge en el grupo de profesores un sentimiento no expresado en los estudiantes: el miedo.

Describir los tipos de acciones orientadas hacia la solución de estos problemas por los actores curriculares, del programa de Administración de Empresas, de la Universidad Jorge Tadeo Lozano.

Las acciones que orientan los estudiantes y profesores, son establecer comunicación con las directivas de la institución o sus jefes inmediatos, con el propósito de recibir un consejo, una orientación u aclaración acerca de la interpretación de las normas de la universidad. Muchos resultados de estos diálogos son infructuosos, no son escuchados y la acción posterior es olvidarse del asunto y proseguir en el mundo académico.

Los profesores en el proceso de evaluación, permiten a los alumnos participar en la determinación de criterios para su propia evaluación, pero siempre ceñido por la normatividad de la universidad.

Los profesores señalan que es importante permitirles la participación en la construcción de lo académico.

Los directivos, manifiestan por su parte que deben realizar gestión sobre las políticas emanadas por las directivas de la universidad, tratando de buscar una equidad para con los actores curriculares.

A continuación se señalan los hallazgos encontrados por Santos (2005) y que tienen refuerzo en lo encontrado en la Universidad Jorge Tadeo Lozano, Programa de Administración de Empresas, Jornada Diurna:

Frente a la falta de flexibilidad curricular recurren escépticamente, en el mejor de los casos, a la comunicación con las instancias competentes.

Los directivos se refieren, en particular, a líneas de acción en la gestión relacionadas con el mejoramiento de los canales de comunicación.

Conclusiones con referencia a la teoría guía.

En la universidad las relaciones entre los actores curriculares, mas concretamente la que existe entre profesor y alumno, tiene que generarse espacios propicios, adecuados y enriquecedores. A través de lo manifestado por los estudiantes, el docente suele enfocarse en el programa de la asignatura y aplica metodologías que no propician la participación autocrítica del estudiante.

Los estudiantes, profesores y directivos manifestaron que este es un proceso, que también tiene parte de su origen en la familia, reforzando lo que plantea Piaget; y en la medida que esto se vaya alcanzando fruto del proceso de maduración del individuo y de su caracterización en un rol social, nos iremos mostrando mas responsables, colaborativos; y el individuo tendrá mas satisfacción por enfrentar nuevos retos y afán por entender los nuevos compromisos que llegaran.

Con relación a la investigación relacionada en la teoría guía los directivos de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, coinciden en manifestar que la gestión para ellos es fundamental y se deben generar espacios de equidad donde todos los actores curriculares puedan sentirse bien, en igualdad de condiciones para todos.

Los estudiantes, profesores y directivos no manifestaron ninguna observación, con relación a la formación que deben tener los directivos para pertenecer a una institución educativa.

6. RECOMENDACIONES

La Docencia y su quehacer Institucional

La Docencia es la función más importante que tiene que desempeñarse en la Universidad. Carlos Ordóñez⁵⁷, manifiesta “que debemos reconocer que la docencia abarca no solo la enseñanza sino todas sus actividades conexas, como el PEI, la planeación y la evaluación curricular, las metodologías generales de desarrollo de los programas, la gestión de los docentes y la evaluación de la enseñanza, la evaluación del aprendizaje e incluso aspectos administrativos que enmarcan el desarrollo de esta función”. En este sentido entonces se hace necesario caracterizar la docencia en términos de su status institucional y de perspectivas y abordajes que configuran las distintas propuestas curriculares, las prácticas y las concepciones pedagógicas y las modalidades que adopta la enseñanza en contextos educativos particulares.

La acción del docente debe entenderse como un actor vinculado a la comunidad académica y profesional. La universidad entonces debe desarrollar procesos de selección, inducción y evaluación de los profesores para que puedan pertenecer a estos contextos educativos. Determinar su carga académica semanal, los salarios y beneficios legales y de incentivos, permitirán de algún modo desarrollar grados de compromiso con la institución, con sus alumnos, sus colegas y cuerpo administrativo y participar en un medio académico cada vez más globalizante, para enriquecernos de nuevas experiencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Entender que el alumno es la razón de ser de la docencia; a quien es necesario apoyar en su proceso de formación integral y quien es el responsable de su desarrollo (condición que le impone un papel activo y una función orientadora al profesor).

Las universidades deben desarrollar propuestas pedagógicas para cada uno de los programas que gestionan. Se hace necesario recurrir al diseño de estrategias pedagógicas que permitan concretar, en el quehacer del aula de clase, los diversos proyectos educativos; ya que sino se generan cambios en las practicas cotidianas, las reformas curriculares sólo constituirán documentos llenos de buenos propósitos por parte de las directivas de la institución.

El gran objetivo de los diversos programas académicos que ofrecen las universidades es el crecimiento integral del alumno: su ser, hacer y aprender (valores, disciplina y pensamiento), orientados hacia la renovación del sistema social, económico y político, en el cual ejercerá después de egresar de la

⁵⁷ ORDÓÑEZ, Carlos. Docente de cátedra de la Maestría en Docencia, Universidad de la Salle. Modelos y Estilos de la Docencia, 2005, p. 1

universidad. Y como estos loables propósitos no se generan solos, se hace necesario conducir acciones para hacer práctica la teoría y proponer constantemente estrategias metodológicas para que se generen los resultados esperados.

Así mismo podemos también manifestar que primero esta el aprendizaje y luego la enseñanza.

Todo lo mencionado anteriormente recae en la toma de decisiones que debe asumir el Gobierno de cada una de las universidades, de los intereses individuales de los actores curriculares y de la conformación de los diferentes equipos de trabajo en cada programa académico y en su interior en cada una de las áreas específicas de formación del nuevo profesional; y con un buen direccionamiento estratégico por parte del líder del proceso, quien debe ser sino su Decano de Facultad siempre apoyado por el Gobierno, se podrá comenzar a implementar las nuevas propuestas pedagógicas.

A través de la diversas asignaturas, que curse en la Maestría en docencia, en la Universidad de la Salle, siempre manifesté lo que me decía una profesora de tiempo completo “¿Usted va a estudiar una maestría en docencia?, estudie algo relacionado con su profesión eso es mas interesante”. Y hoy que termino mi maestría recomiendo por este medio: la tesis, de que para todos los profesores en todas las universidades, centros educativos de educación básica y media se les debe exigir como un requisito básico y fundamental el haber cursado una Maestría en docencia. Los profesores que no tienen esta formación, su desempeño docente recae en la experiencia personal que ha tenido como alumno, que como muy bien lo discutíamos en clase, en la mayoría de los casos, fue tradicional o poco adecuada a las exigencias que actualmente requieren nuestros estudiantes.

Reflexiones para desarrollar aprendizaje autónomo en las universidades mediante la generación de estrategias pedagógicas.

Malaver Florentino⁵⁸ propone que las reformas curriculares tienen que tener como eje central una modernización desde la intensidad (actualización de contenidos y nacionalización de los recursos), la flexibilidad (para adaptarse a las exigencias cambiantes del entorno académico y empresarial y para que el estudiante pueda optar), la profundidad y la búsqueda de pedagogías congruentes con uno de sus objetivos principales: proporcionar el marco para definir un perfil de formación de los futuros profesionales centrado en una “formación para la mayoría de edad”, es decir, el desarrollo de la capacidad crítica, para actuar con autonomía de acuerdo con la guía del propio entendimiento.

⁵⁸ MALAVER, Florentino. Investigación. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 1994, p.70

Explicitando lo antes mencionado comenzare abordando algunos aspectos que se deben tener en cuenta para estimular procesos de autonomía en nuestros estudiantes:

El profesor debe generar en el estudiante procesos de interrelación entre la experiencia, la contextualización, la reflexión y la acción. Es decir que a partir de las experiencias que van aprendiendo los estudiantes, los profesores debemos guiar, ser tutores, ser mentores, realizar coaching, para así hacer surgir en ellos procesos de reflexión, procesos mentales, constructos, creencias, sentimientos para que capten que es lo que esta estudiando, para que les va a servir y esto debe generar en ellos un impulso para que tomen acciones, posiciones y argumentaciones.

La pedagogía de la enseñanza tiene como factores fundamentales para que se lleven a cabo las metodologías, materiales, etc. a partir de los contenidos que se desean abordar en el aula de clase. La pedagogía del aprendizaje hace mención a la teoría de cómo aprende el alumno y es partir de esta definición, que debemos comenzar por abordar en primera instancia el contenido que va a ser aprendido. Se puede presentar de diversas formas: una conferencia, un texto (aprendizaje receptivo: en este tipo de aprendizaje se desarrollan habilidades de pensamiento); también se puede buscar que el estudiante analice un caso (aprendizaje por descubrimiento: en este tipo de aprendizaje se desarrolla repetición).

Reflexionar y analizar abiertamente con el estudiante la normatividad y los cronogramas que se deben seguir para alcanzar los procesos de aprendizaje.

Fortalecer metodologías participativas: utilizar metodologías de investigación en la cual los alumnos deben buscar información para responder a preguntas que se han planteado; estimular a los estudiantes para que busquen y utilicen fuentes de primera mano, para que de esta forma se desarrollen hipótesis y se generen conclusiones; permitir las discusiones en clase, buscando una reflexión sobre las opiniones de otros, siempre y cuando el auditorio este informado, documentado; realizar procesos de feed back inmediatos y si es necesario argumentar discusiones abiertas en las que no hay respuestas definitivas; Desarrollar trabajos prácticos en donde los estudiantes tengan que realizar, elaborar, visitar etc. para que partir de estas vivencias se conviertan en saberes útiles; generar en ellos el proceso de escribir, mediante la solicitud de ensayo, elaboración de talleres académicos; solicitarles que elaboren preguntas y respuestas novedosas acerca del tema analizado, investigado y discutido en clase; siempre en todas las metodologías analizadas antes el profesor debe estar conciente de que los estudiantes han conceptualizado de manera correcta los contenidos.

Y por último el profesor es un recurso mas del grupo o como lo manifiesta Santos (2005) desjerarquizar las relaciones al interior del aula.

Con relación al proceso de evaluación del aprendizaje, el profesor debe criticar, sugerir y orientar. Debe proponer metodologías de trabajo que motiven al alumno y que lo mantengan permanentemente activo en su proceso de formación, calificando su actitud proactiva, la participación dinámica y consciente y, en menor grado el resultado puntual.

Los profesores somos el punto de convergencia de todos los recursos, propuestas y métodos para poner en marcha cualquier proyecto educativo. Los docentes debemos entonces estar comprometidos y capacitados, y reflexionar sobre la pedagogía y mejorar su capacidad de escucha, dialogo y tolerancia. Somos un apoyo para nuestros estudiantes.

La autonomía es una condición del ser humano. Santos (2005), y esta condición fue la que se vio regulada a lo largo del desarrollo de la presente tesis, siempre estuvo en nuestras manos, mente y acción el avanzar en el desarrollo de la misma.

Recomendaciones de acuerdo con los Objetivos de la Investigación.

De acuerdo con los resultados de la investigación y los estudios consultados que se encuentran descritos en el estado de la cuestión de la presente investigación, se sugiere desarrollar las siguientes recomendaciones. Muchas de ellas se derivan directamente de los resultados encontrados (investigación cualitativa con enfoque etnográfico), otras tienen que ver con la vivencia personal como estudiante de la Maestría en Docencia.

De acuerdo con los resultados encontrados consideramos que existen muchos aspectos relacionados con el tema de la autonomía que se pueden trabajar, y en ello estarían involucrados tanto los Directivos, profesores y estudiantes.

Descripción de las creencias de los actores curriculares sobre la autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el programa de Administración de Empresas, de la Universidad Jorge Tadeo Lozano.

La universidad podrá manifestar procesos autónomos a través de la contratación de Directivos que hayan demostrado una trayectoria, unos resultados importantes en otros contextos universitarios, su preparación académica, su experiencia académica en los contextos de educación superior, su experiencia laboral y la realización de un proceso de reclutamiento y selección apropiados para este nivel;

Los Directivos una vez elegidos podrán socializar el currículo y precisar si se identifican o no con el contexto universitario y como lo desarrollaran en el recinto universitario, además de identificarles la libertad que tendrán para desempeñar sus funciones en el cargo. A los directivos se les debe nombrar por un periodo, pero que este no sea inferior a unos dos años; de acuerdo con mi experiencia no

se puede solicitar mucho compromiso con la institución, si los periodos son demasiados cortos y se genera un clima organizacional de desconfianza al interior de la universidad por la labor realizada.

Para concluir los dos párrafos antes mencionados de esta recomendación yo precisaría que de acuerdo con mis estudios de Maestría en Docencia, cursados en la Universidad de la Salle, hoy o mañana cuando sea un directivo no contrataría un directivo o profesor sino ha realizado estudios de Maestría en Docencia, Maestría en Educación.

Los profesores deben tener participación en el desarrollo de los contenidos de los programas académicos o por lo menos indicarles los contenidos claves que se deben enseñar al estudiante, además de precisarle cómo su asignatura tiene relación con las demás asignaturas consideradas en el plan de estudios. Y a partir de aquí solicitarle al docente como desarrollara su cátedra en el aula, a través de la elaboración de un programa específico, que no debe ser rígido sino más bien flexible y orientador para el estudiante.

La universidad debería fomentar el tener cursos de orientación profesional, con el propósito de identificar los estados de madurez de los estudiantes para la escogencia de su profesión o si esta es más una obligación impuesta por sus padres u otras justificaciones. Recordemos lo manifestado por los actores curriculares en la presente investigación en donde manifestaban que la autonomía es un proceso que gestaba en el hogar y en las instituciones educativas. Si el estudiante escogió su profesión, producto de su madurez, esta se vera reflejada en su desempeño y su actitud hacia el aprendizaje.

Relaciones existentes entre estas creencias y las experiencias educativas previas.

Los rasgos de personalidad de los profesores son un indicador que permite que se genere autonomía en el aula de clase. Vuelvo y recalco en la necesidad de contar con docentes que hayan realizado estudios de Maestría en Docencia. Puesto que los procesos y relaciones pedagógicas que se sostiene en el aula de clase, han cambiado; la forma en como aprendimos en la década de los años 60, 70, no es la más conveniente con el tipo de estudiante que hoy tenemos en la universidades, con los recursos de que disponemos, con la globalización de los negocios, la globalización de las profesiones, con el tipo de universidades que hoy se tienen en el medio nacionales e internacionales, trasnacionales.

Hoy es importante que los profesores promuevan un ambiente cordial, que fomente la confianza, el respeto y que se tenga en cuenta la opinión de los alumnos; para que ellos puedan participar en clase, para que cuestionen los temas que no tengan claros, previa una demostración de que han preparado e indagado sobre el tema, fomentar una reflexión para que precisen o se cuestionen si están o

no están de acuerdo, permitirles un deber, que consiste en que siempre deben proponer estrategias y dinámicas para abordar un tema específico, y el profesor a su vez en todos los momentos de su relación pedagógica, debe destinar un espacio para resolver inquietudes, o dudas de lo visto en el hoy y en el ayer.

Esta recomendación se vio planteada en todo momento, por los actores curriculares en la presente investigación, dado que manifestaron que los profesores hoy en día deben ser mentores, tutores, acompañadores en el proceso de aprendizaje y planteaban que de esta forma tanto docentes como estudiantes debe ser actores activos en el encuentro pedagógico.

Los profesores deberían tener hoy estipulados en sus contratos de trabajo, un porcentaje de tiempo o número de horas que en la semana dejan de ser profesores y se convierten en asesores académicos. Entendiéndose como asesor académico como aquella persona que acompañara al estudiante en el proceso de aprendizaje fuera del aula de clase y que le indicara la mejor forma de abordar los temas entre otras estrategias que se pueden llegar a manejar en este encuentro. Esta labor debe ser remunerada y debe ser monitoreada por los decanos o jefes de área de cada programa académico de la universidad y debe tener indicadores que se podrían contrastar con los grados de repitentes, deserción etc.

Muchos estudiantes manifestaron en la presente investigación que no eran atendidos por sus profesores, que no existía sino un solo momento de encontrarse en la relación pedagógica que era el aula de clase. De otro lado los profesores manifestaron que en su afán de regentar los contenidos de la asignatura no queda tiempo suficiente para atenderlos y la universidad no remuneraba estos encuentros fuera del aula de clase.

Identificar algunos problemas referidos a la promoción de la autonomía en el programa de Administración de Empresas, de la Universidad Jorge Tadeo Lozano.

Los directivos de la Universidad deben poder participar en el cambio de horarios de las asignaturas, de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, teniendo en cuenta que nos encontramos trabajando con el sistema de créditos, en donde no existe la jornada diurna o nocturna sino una jornada única.

La evaluación de los docentes es un recurso que se debe tener como guía para mejorar los procesos académicos, no como una herramienta única y exclusiva para la toma de decisiones. Es importante considerar la implementación del proceso de evaluación de 360 grados, para que existan más criterios para la toma de decisiones. No es conveniente renovar permanentemente los docentes o directivos de una institución universitaria, como lo manifestaba atrás.

El profesor debe proponer metodologías de trabajo que deben quedar descritas en el programa específico, mencionado atrás, pero que estas no deben ser rígidas sino por el contrario flexible, cambiante, y dependiendo del tema, del momento, de

los espacios académicos que se manifiestan en la universidad, etc. Una manera de lograr dicho objetivo sería que el profesor se encargara de involucrar a los alumnos en ejercicios extra académicos, a través de actividades como por ejemplo el uso del Internet, el ver películas, análisis de casos, visitas empresariales, asistencia a seminarios, foros, o leer cualquier tipo de texto que tenga relación con el tema; haciendo que su participación en éstas actividades sea en horas extra académicas para que de esta forma ellos puedan tomar conciencia de como su proceso de aprendizaje es mucho más efectivo, si ellos participan, proponen y amplían sus conocimientos.

Con base en el punto anterior, los profesores deben definir criterios de evaluación concertados, precisos y entendibles, un ejemplo de ello sería calificando su actitud proactiva, la participación dinámica y consciente y, en menor grado el resultado puntual.

Describir las formas de sentir de estudiantes, maestros y directivos, del programa de Administración de Empresas, de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, frente a estos problemas.

Si seleccionamos Directivos, Profesores y Estudiantes, con las características antes mencionadas, los sentimientos de estos actores curriculares serán de sentirse apoyados, tenidos en cuenta, y de poder participar en la toma de decisiones. De otro lado la universidad debe permitir la elección y participación de los profesores y estudiantes, por vía democrática para que los representantes escogidos participen en los comités académicos que considere la universidad.

Teniendo en cuenta lo manifestado por los estudiantes en la presente investigación con enfoque etnográfico, los profesores de una misma asignatura, asumiendo que regentaron los temas claves, y mediante una reunión de consenso para la elaboración de parciales, podría considerarse el aplicárseles una misma evaluación a todos los estudiantes de los tres docentes. Esto permitirá suministrarles a los estudiantes claridad en los contenidos que deben abordar cada uno de ellos indistintamente del docente que les corresponda. De otro lado estaría que los demás trabajos, talleres, análisis de casos que desarrolle cada profesor en el aula, se les precisen los criterios de evaluación como se señalaba atrás y porque no la participación de estos estudiantes en las asesorías académicas podría permitir dar más claridad a la hora de evaluar a los estudiantes.

Describir los tipos de acciones orientadas hacia la solución de estos problemas por los actores curriculares, del programa de Administración de Empresas, de la Universidad Jorge Tadeo Lozano.

La presente investigación cualitativa con enfoque etnográfico permitió encontrar en el proceso de triangulación, que pese a todos los obstáculos y aciertos que se pudieran presentar en la institución educativa de orden superior, los actores curriculares se adaptan y alcanzan sus títulos académicos que los acreditan como profesionales y se destacan en el ámbito nacional e internacional.

Considero oportuno en este momento recomendar que en las universidades se desarrollen este tipo de investigaciones cualitativas con enfoque etnográfico, cuando deseen modificar currículos, planes, políticas, misiones, ya que nos permite conocer de cerca el pensar de una manera crítica y constructiva de los actores curriculares en el momento y no solo realizarlo desde un Gobierno Universitario.

Los estudiantes, profesores y directivas son personas autónomas y esto implica que sostienen relaciones adecuadas, son pares, son socios y se encuentran siempre predispuestos para actuar con los demás y sobre todo son comprensivos frente a las diferencias con ellos. Los actores curriculares deben desarrollar un buen nivel de adaptación ya que permanentemente están interactuando con los demás independientemente de las diferencias académicas que puedan surgir.

Es necesario considerar la contratación de profesores de medio tiempo y tiempo completo con el objeto de atender las necesidades de investigación que se requiere en especial las de este tipo que se trabajo. De igual forma con la contratación de estos profesores bajo esta modalidad podremos atender a los estudiantes no solo en el aula de clase, sino también generar más apoyo académico fuera del aula, más compenetración con el estudiante, promoviendo así una enseñanza más personal donde el estudiante vea al profesor como una ayuda, le aporte confianza y promueva un ambiente amable y cálido dentro del recinto universitario.

BIBLIOGRAFÍA

AGUDO, C. y MAMOLAR, P. Desarrollo del perfil directivo desde un marco competencial. España, 2001. (En red). Disponible en: www.funem.es/educacion/cie/

_____.Memorias del seminario: La Dirección y la Calidad Educativa. España. (En red). Disponible en: www.funem.es/educacion/cie/

ARANCIBIA, Herrera P. y Strasser. Psicología de la Educación, México, Alfa omega. 1999.

ASCUN. Las profesiones hoy y sus relaciones con el trabajo y el empleo, 1989.

ATALIVAR, A. S. "Reflexiones sobre la fundación de la Universidad" en Revista de Estudios Sociales Nº 16, C.P.U. Santiago de Chile, 1978.

ÁVILA, R. ¿Que es pedagogía? Bogotá, Nueva América.1991.

BARÓ, Martín y DE LOYOLA, Ignacio. Psicología, ciencia y conciencia, selección e introducción. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, cuadernos de administración. 1984

BONILLA-CASTRO, E. y RODRÍGUEZ SEHK, P. Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Bogotá: Ediciones Uniandes, 1977.

BORRERO, A. Más allá del Currículo, en Seminario permanente sobre la universidad, Santa Fe de Bogotá, D.C., 1999.

BRASLAVSKY, C. Necesidades y respuestas en la formación para la gestión y la política educativa en América Latina: tendencias y construcción de estrategias compartidas. Argentina: Unesco. IPE, 2001. (En red). Disponible en: www.iipe-buenosaires.org.ar

BROVELLI, M.S Nuevos - viejos roles en la gestión educativa: el asesoramiento curricular y los directivos en los procesos de cambio. Argentina: Homo Sapiens, 2001.

CABALLERO, J.; FERNÁNDEZ, C. y GARCÍA, E. Niveles de formación del equipo directivo, un estudio empírico. En Universidad de Deusto (I.C.E), 2000.

CALVO, G. y CASTRO, Y. La familia en Colombia: estado del arte 1980-1994, Vol.1 Colombia: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 1995.

CARSPECKEN, Ph. *Critical Ethnography in educational research. A Theoretical and Practical Guide*. Nueva York: Routledge. 1996.

CHAPARRO, M. Criterios generales para la evaluación, formación y selección de rectores. Colombia: MEN, 1997.

COHEN, L., MANION, L. y MORRISON, K. *Research Methods in Education*. Londres: Routledge, 2000. Pp. 440-446

COLCIENCIAS Formato para la presentación de proyectos de investigación. Tablas presupuesto, 2003. En: <http://www.colciencias.gov.co/> [Consultada: 10 de octubre de 2003]

Consejo Nacional de Rectores. Las profesiones hoy y sus relaciones con el trabajo y el empleo. Santa fé de Bogotá: Asociación Colombiana de Universidades – ASCUN, 1989.

DELORS, J. La Educación Encierra un Tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional Sobre Educación para el Siglo XXI. Madrid: Grupo Santillana, 1996.

GARCÍA BEJARANO, Alicia y MALAVER RODRÍGUEZ, Florentino. Investigación realizada. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2000, Pp.83-103.

GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata, 1988.

HENAO, J. T. Las acciones y las prácticas docentes. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2000.

KNIGHT & de WIT, 1997. "Internationalization of Higher Education in Asia Pacific Countries", Amsterdam: EAIE, 1997

KRIPPENDORF, K. Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica, Barcelona: Paidós, 1990.

LEWANDOWSKI, Theodor. *Diccionario de Lingüística*. Madrid: Cátedra, 1992.

LLORENT, V. La dirección escolar. España: Bruño, 1998.

MALAVER, Florentino. Investigación. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 1994

MARTÍNEZ, Miguel. La investigación cualitativa etnográfica en educación. Venezuela: Texto S.R.L., 1991.

MIÑANA, C. En un vaivén sin hamaca. La cotidianidad del directivo docente. Colombia: Universidad Nacional de Colombia, MEN, 1999.

MORIN, E. La reforma de la Universidad. Información suministrada en la maestría en Educación año, 2000.

_____. El método. Madrid: Cátedra, 1999

MURILLO, F.J.; BARRIO R. y ALBO, M. J. La dirección escolar: Análisis e investigación. España, 1999. (En red). Disponible en: www.funem.es/educacion/cie

ORDÓÑEZ, Carlos. Docente de cátedra de la Maestría en Docencia, Universidad de la Salle. Modelos y Estilos de la Docencia, 2005.

PETERSON de Sanabria Mary, Towards the Development of a methodology to foment students autonomy while Learning a Foreign Language. M.A. Program in Applied Linguistics, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 1996.

PIAGET, Jean. La autonomía en la escuela, capítulo 1 observaciones psicológicas sobre la autonomía escolar. 1932. p.17

RAMÍREZ, C. La gestión administrativa y los estilos de formación. México: Grupo Noriega, 2002.

REAL ACADÉMICA DE LA LENGUA. *Diccionario de la Lengua Española*. (22ª ed) Madrid: España, 2001.

REMOLINA, G. Tres palabras sobre formación. Santa fé de Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana, 2001.

ROCHER, R *Introducción a la Sociología General*. Barcelona: Editorial Herder, 1980.

SANTOS, Doris. La autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje: un estudio etnográfico crítico sobre la experiencia subjetiva de estudiantes, maestros y directivos de algunos contextos de educación superior en Colombia. Bogotá. Línea de investigación: Pedagogía y Didáctica, de la Universidad de La Salle. Bogotá. Universidad de la Salle, 2003.

SANTOS, Doris. La autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje: un estudio etnográfico crítico sobre la experiencia subjetiva de estudiantes, maestros

y directivos de algunos contextos de educación superior en Colombia. Línea de investigación: Pedagogía y Didáctica, de la Universidad de La Salle. Bogotá. Universidad de la Salle, 2004.

SANTOS, Doris. La autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje: un estudio etnográfico crítico sobre la experiencia subjetiva de estudiantes, maestros y directivos de algunos contextos de educación superior en Colombia. Informe Final del Proyecto N.1 desarrollado en el año 2004. Universidad de la Salle, 2005.

SHÖN, D. El Profesional Reflexivo. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A., 1998

TANAKA, Kiho, Influence of autonomy on perceived control beliefs and self regulated learning in Japanese undergraduate students. Journal of Psychology, Japan Vol. 2, No. 2, 255-272.

TEDESCO, J. C. "Prólogo" del estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en América Latina. Argentina: UNESCO: IPE, 2001. (En red). Disponible en: www.iipe-buenosaires.org.ar

Universidad de La Salle (2003) Políticas de flexibilidad y créditos académicos. Vicerrectoría Académica. Colección Documentos Institucionales No. 18. Bogotá: Ediciones UNISALLE. P. 17

VELASCO, H. y DÍAZ DE RADA, A. La lógica de la investigación etnográfica. Madrid: Trotta, 1997.

VELEZ RESTREPO, Olga Lucía. Investigación realizada. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Abstract. Tesis de Grado, 2002. p. 20

ANEXOS

ANEXO A
UNIVERSIDAD JORGE TADEO LOZANO
Mensaje electrónico de la Directora de tesis, para trabajar con el equipo de
coinvestigadores.

TESIS UNIVERSIDAD DE LA SALLE
MAESTRÍA EN DOCENCIA
BOGOTA, DICIEMBRE DE 2003

MENSAJE ELECTRÓNICO EN LA LABOR DE COINVESTIGADOR.

Apreciados colegas:

Gracias por los mensajes reiterando su interés de vinculación al proyecto, el cual ahora es todo nuestro. A continuación relaciono los nombres de los miembros del equipo de investigación:

- 1.Jenny Lagos
- 2.Yohana Ruiz
- 3.Gabriel Chaparro
- 4.Helder Barahona**
- 5.Luis Fernando reina
- 6.Alfonso Latino
- 7.Carlos Eduardo Sánchez
- 8.Ingrid Jiménez
- 9.Edgar Leguizamón

Hoy entrego formalmente al Departamento de Investigación la versión del proyecto que les he enviado. Mientras volvemos a encontrarnos a comienzos del año entrante, es muy importante que lo lean y en la primera reunión que tengamos expresen cualquier inquietud que puedan tener.

Esta será nuestra vía de comunicación para establecer nuestra primera reunión. Por ahora, a todos una Feliz Navidad y un año nuevo con muchos éxitos y tranquilidad en sus hogares. Mil gracias por su generosa y alegre respuesta a conformar el grupo de investigación.

Un abrazo,

Doris Santos

ANEXO B.
UNIVERSIDAD JORGE TADEO LOZANO
Lista de actores claves: Estudiantes, Profesores y Directivos.

UNIVERSIDAD JORGE TADEO LOZANO
ACTORES

- E:** *Entrevistador*
I: *Informante sin identificación de género*
IF: *Informante femenino*
IM: *Informante masculino.*

ESTUDIANTES

	NOMBRES Y APELLIDOS	SEMESTRE	CÓDIGO
1.	Informante Masculino.	V	E1
2.	Informante Femenino.	VIII	E2
3.	Informante Femenino.	VIII	E3
4.	Informante Masculino.	I	E4
5.	Informante Masculino.	III	E5
6.	Informante Masculino.	V	E6
7.	Informante Femenino.	I	E7

PROFESORES

	NOMBRES Y APELLIDOS		CÓDIGO
1.	Profesor de Cátedra. Informante Masculino.		P1
2.	Profesor de Cátedra. Informante Masculino.		P2
3.	Profesor de Cátedra. Informante Masculino.		P3
4.	Profesor de Tiempo Completo. Informante Masculino.		P4

DIRECTIVOS

	NOMBRES Y APELLIDOS		CÓDIGO
1.	Informante Femenino		D1
2.	Informante Masculino		D2
3.	Informante Femenino		D3

ANEXO C
UNIVERSIDAD JORGE TADEO LOZANO
Formato de Entrevista a Estudiantes, Profesores y Directivos.







# L	DATOS UNIVERSIDAD XXXXXXXXXXXX	OBSERVACIONES
	ENTREVISTA JUAN JOSE RUIZ	
	Tipo de Universidad: Privada Ciudad Bogotá (Cundinamarca). Agosto de 2004 Convenciones: E: Entrevistador / I: Informante sin identificación de género / IF: Informante femenino / IM: Informante masculino. Número de entrevistados: E:.	
1	E: ¿Recuerda alguna experiencia educativa en la que aprendió a ser más autónomo?	
2	IM: E: ¿Alguna clase en particular recuerdas, dónde podrías describir esa experiencia de autonomía?	
3	IM: E: ¿Por qué recuerdas de manera especial esa clase?	
4	IM: E: ¿Cómo te sentías en la clase?	
5	IM: E: ¿Recuerdas cómo eras como estudiante?	
6	IM: E: ¿Cómo era tu relación con tus maestros, con tu maestro en especial en esa asignatura o hay otras?	
7	IM: E: ¿Cuál fue tu gran logro en la formación que recibiste?	
8	IM: E: ¿Crees tú que esa experiencia te marcó para siempre en cuanto a autonomía se refiere? ¿en qué aspectos?	
9	IM: E: ¿Y cómo se ve reflejado eso hoy en día?	
10	IM: E: ¿Cómo es un día típico en la universidad, un día de clases con tu profesor, hoy en día?	
11	IM: E: ¿En qué momento crees que eres autónomo aquí en la universidad, en tu quinto semestre que estás cursando, lo que has pasado, has vivido aquí en la universidad?	
12	IM: E: ¿Crees que eres autónomo?	
13	IM: E: ¿En cuáles aspectos sí y en cuales aspectos no?	
14	IM: E: ¿En qué situaciones o ámbitos consideras que no eres autónomo?	
15	IM: E: ¿Aquí en la universidad cómo se presenta eso?	
16	IM: E: ¿Usted cree que sus estudiantes, profesores, directivos de la universidad son autónomos?	
17	IM: E: Pero eso desde el punto de vista del estudiante. Desde el punto de vista de tus profesores, ¿crees tú que los profesores son autónomos?	
18	IM: E: Y los directivos, cómo crees tú: ¿sí son autónomos o no lo son?	
19	IM: E: ¿Cómo lo has observado? ¿Cómo has observado eso que dices que quieren o no quieren, en los estudiantes en los profesores y en los directivos?	
20	IM: E: Cuéntame una cosita: ¿recuerdas alguna situación aquí en la universidad, en la que no hallas podido ser tan autónomo? ¿Cómo hubieras querido ser?	
21	IM: E: ¿Cómo te has sentido?	
22	IM: E: Esa ha sido tu reacción pero, ¿cómo ha sido la reacción de los demás?	
23	IM: E: ¿Qué crees tú que pudo haber generado esa situación?	
24	IM: E: Frente a situaciones similares como la que me estás describiendo, ¿cuáles son los primeros sentimientos que se te vienen a la mente?	
	IM: E: ¿Cómo crees que se sienten las demás personas frente a esa misma	

	<p>situación?</p> <p>IM: E: Acudiste ante alguna persona? Me dices que sí. ¿Ante quién acudiste en ese momento?</p> <p>IM: E: ¿A quién acudes usualmente para solucionar situaciones en las que te sientes que no eres autónomo?</p> <p>IM: E: ¿Pero aquí en la universidad?</p> <p>IM: E: ¿Quieres tú agregar algo a cerca de esta charla que hemos tenido de autonomía en los procesos de aprendizaje y enseñanza?</p> <p>E:</p>	
--	--	--

ANEXO D
UNIVERSIDAD JORGE TADEO LOZANO
Formato de Transcripción de las Entrevistas.

No. de Líneas	DATOS UNIVERSIDAD JORGE TADEO LOZANO 3 ENTREVISTA Estudiantes, profesores y directivos (INDIVIDUAL)	OBSERVACIONES
	<p style="text-align: center;">TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA</p> Tipo de Universidad : Privada Ciudad : Bogotá (Cundinamarca). Fecha : Convenciones : E: Entrevistador / I: Informante sin identificación de género / IF: Informante femenino / IM: Informante masculino. Código: Número de entrevistados: 0 Entrevistador: Helder Barahona Urbano.	
	<p>E: Comencemos. ¿Recuerdas alguna experiencia educativa en la que aprendiste a ser más autónomo? ¿En los años de escolaridad que tienes a la fecha? ¿Recuerdas alguna experiencia educativa? IM:</p> <p>E: ¿Alguna clase en particular recuerdas o un proyecto que hayas trabajado allá en tu colegio que nos menciones? ¿Podrías describirnos esa experiencia? IM: E: Una materia en especial. IM:</p>	

CONVENCIONES:

1.  Creencias sobre Autonomía.
2.  Experiencias Educativas Previas.
3.  Problemas en la promoción de autonomía.
4.  Formas de sentir sobre el problema.
5.  Acciones orientadas a la solución de problemas.
6.  Otros aspectos.

ANEXO E
UNIVERSIDAD JORGE TADEO LOZANO
Formato de análisis de información de Creencias sobre autonomía.

OBJETIVO 1: Describir algunas **CREENCIAS** de los actores curriculares de estos contextos sobre la autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación superior.

ESTUDIANTES – PROFESORES Y DIRECTIVOS

SUBCATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN	DATO

ANEXO F
UNIVERSIDAD JORGE TADEO LOZANO
Formato de análisis de información de Creencias y experiencias.

OBJETIVO 2: Establecer la **RELACIÓN EXISTENTE ENTRE CREENCIAS Y LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS** previas.

ESTUDIANTES – PROFESORES Y DIRECTIVOS

SUBCATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	CREENCIA-EXPERIENCIA EDUCATIVAS (DATO)

ANEXO G
UNIVERSIDAD JORGE TADEO LOZANO
Formato de análisis de información de Problemas en la promoción de la autonomía.

OBJETIVO 3: Identificar algunos **PROBLEMAS REFERIDOS A LA PROMOCIÓN DE LA AUTONOMÍA** en estos contextos de educación superior.

ESTUDIANTES – PROFESORES Y DIRECTIVOS

SUBCATEGORÍAS	PROBLEMA	DATO

ANEXO H
UNIVERSIDAD JORGE TADEO LOZANO
Formato de análisis de información de Formas de Sentir frente a los problemas.

OBJETIVO 4: Describir las **FORMAS DE SENTIR** de estudiantes, maestros y directivos frente a estos problemas.

ESTUDIANTES – PROFESORES Y DIRECTIVOS

SUBCATEGORÍAS	FORMA DE SENTIR	DATO

ANEXO I
UNIVERSIDAD JORGE TADEO LOZANO
Formato de análisis de información de Acciones orientadas a la solución de problemas.

OBJETIVO 5: Describir los **TIPOS DE ACCIONES ORIENTADAS HACIA LA SOLUCIÓN DE ESTOS PROBLEMAS** por los actores curriculares.

ESTUDIANTES – PROFESORES Y DIRECTIVOS

PROBLEMA	ACCIÓN	DATO

LISTADO DE TABLAS

- Tabla 1. Número total de entrevistados, Universidad Privada
- Tabla 2. Número total de entrevistados, según contexto estudiado y tipo de actor curricular.
- Tabla 3. Número total de entrevistas transcritas analizadas, según tipo de actor curricular y género, Universidad Jorge Tadeo Lozano
- Tabla 4. Número total de entrevistas transcritas analizadas, según contexto estudiado y según tipo de actor curricular y género.

Tabla 1
Número total de entrevistados.

Universidad Privada - JORGE TADEO LOZANO

Lista de actores claves: Estudiantes, Profesores y Directivos.

	Categorías descriptivas	ESTUDIANTES	PROFESORES	DIRECTIVOS	TOTAL
Número de entrevistas realizadas		07	04	03	14
Número de entrevistas pendientes					
Edad	15 – 17				
	18 - 25	04			
	26 – 35	03	01		
	36 – 45		01	02	
	46 o más		02	01	
Procedencia	Región Andina	6 (Bogotá)	02 (Bogotá)	3 (Bogotá)	
	Región Atlántica				
	Región Pacífica	1 (Nariño)			
	Orinoquía				
	Región Amazónica				
	Otros lugares		02 (Medellín y Manizales)		
Género	Mujeres	03		02	
	Hombres	04	04	01	
Semestre que cursa	1 - 2	2	No aplica	No aplica	
	3 – 5	3	No aplica	No aplica	
	6 – 8	2	No aplica	No aplica	
	No se han graduado		No aplica	No aplica	
Tipo de vinculación	Medio tiempo	No aplica			
	Tiempo completo	No aplica	01	03	
	Cátedra	No aplica	03		
	Otros	No aplica			
Jornada	Diurna	X	x	x	
	Nocturna	No aplica	No aplica	No aplica	

Tabla 2
Número total de entrevistados, según contexto estudiado y tipo de actor curricular

Universidad Privada - JORGE TADEO LOZANO.

Institución	Estudiantes	Profesores	Directivos
UP1	5	7	12
UP2	12	11	2
Subtotal actores curriculares en universidades públicas	17	18	14
UPRI1	9	8	2
UPRI2	7	5	7
UPRI3	7	4	3
UPRI4	5	4	4
UPRI5	6	2	1
Subtotal actores curriculares en universidades privadas	34	22	16
Total por actor curricular	51	40	30
Total	121		

Tabla 3
Número total de entrevistas transcritas analizadas,
según tipo de actor curricular y género.

Universidad Privada - JORGE TADEO LOZANO

Institución	Estudiantes	Profesores	Directivos
UP1			
UP2			
Subtotal de entrevistas transcritas analizadas según tipo de actor curricular de universidad pública y género			
UPRI1			
UPRI2			
UPRI3	4M 3F	4M	1M 2F
UPRI4			
UPRI5			
Subtotal de entrevistas transcritas analizadas según tipo de actor curricular de universidad privada y género	4M 3F	4M 0F	1M 2F
TOTAL	4M 3F	4M 0F	1M 2F

Tabla 4
Número total de entrevistas transcritas analizadas,
según contexto estudiado y según tipo de actor curricular
y género.

Universidad Privada - JORGE TADEO LOZANO

Institución	Estudiantes		Profesores		Directivos	
UP1	M		M		M	
UP2	F		F		M	
Subtotal de entrevistas transcritas analizadas según tipo de actor curricular de universidad pública y género	1M	1F	1M	1F	2M	0F
UPRI1	F		M		M	
UPRI2	M		F		F	
UPRI3	M		M		F	
UPRI4	M		M		F	
UPRI5	M		M		M	
Subtotal de entrevistas transcritas analizadas según tipo de actor curricular de universidad privada y género	4M	1F	4M	1F	2M	3F
TOTAL	5M	2F	5M	2F	4M	3F