

1-1-2006

La autonomía en los procesos de enseñanza-aprendizaje: un estudio etnográfico crítico sobre la experiencia subjetiva de estudiantes, profesores y directivos de la Escuela de Administración de Empresas, en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Carlos Julio Rodríguez Buitrago
Universidad de La Salle, Bogotá

José Antonio Giral Junca
Universidad de La Salle, Bogotá

José Edgar González Moreno
Universidad de La Salle, Bogotá

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

Citación recomendada

Rodríguez Buitrago, C. J., Giral Junca, J. A., & González Moreno, J. E. (2006). La autonomía en los procesos de enseñanza-aprendizaje: un estudio etnográfico crítico sobre la experiencia subjetiva de estudiantes, profesores y directivos de la Escuela de Administración de Empresas, en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/567

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-
APRENDIZAJE:
UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO CRÍTICO SOBRE LA EXPERIENCIA
SUBJETIVA DE ESTUDIANTES, PROFESORES Y DIRECTIVOS DE
LA ESCUELA DE ADMINISTRACION DE EMPRESAS, EN LA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: Pedagogía y Didáctica

Investigadores:
Carlos Julio Rodríguez Buitrago
José Antonio Giral Junca
José Edgar González Moreno.

UNIVERSIDAD DE LA SALLE
DIVISIÓN DE FORMACIÓN AVANZADA
MAESTRIA EN DOCENCIA

BOGOTA

2006

LA AUTONOMÍA EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE:
UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO CRÍTICO SOBRE LA EXPERIENCIA
SUBJETIVA DE ESTUDIANTES, PROFESORES Y DIRECTIVOS
DE LA ESCUELA DE ADMINISTRACION DE EMPRESAS, EN LA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA

Carlos Julio Rodríguez Buitrago
José Antonio Giral Junca
José Edgar González Moreno

Trabajo de investigación para optar al título de Magíster en Docencia

Directora
Ms. Doris Adriana Santos Caicedo

UNIVERSIDAD DE LA SALLE
DIVISIÓN DE FORMACIÓN AVANZADA
MAESTRIA EN DOCENCIA
BOGOTA
2006

CONTENIDO

	Pg
INTRODUCCIÓN	9
1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	12
1.1. SITUACION PROBLEMÁTICA.	12
1.2. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA.	14
1.3. JUSTIFICACIÓN	14
1.4. ESTADO DE LA CUESTIÓN	16
1.5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	19
1.5.1. Objetivo general	20
1.5.2. Objetivos específicos	20
2. MARCO DE REFERENCIA	21
2.1. TEORÍA GUÍA	21
2.1.1. La cultura	22
2.1.2. Cultura escolar	26
2.1.3. Categorías ontológicas	31
2.1.3.1. El Mundo Objetivo	32
2.1.3.2. El Mundo Subjetivo	33
2.1.4. La autonomía	34
2.1.4.1. Construcción de autonomía a través del currículo	36
2.1.4.2. La autonomía en el aprendizaje en la educación superior	37
2.1.4.3. La autonomía en la enseñanza de la Educación Superior	38
2.1.4.4. La autonomía en la gestión en educación superior	39
2.2. MARCO METODOLÓGICO	41
2.2.1. marco metodológico general	41

2.2.1.1	El diseño de investigación: La etnografía crítica	43
2.2.1.2	Premisas fundamentales de la etnografía crítica	44
2.2.2.	Marco metodológico específico	46
2.2.2.1.	Proceso de investigación seguido	46
2.2.2.2.	Población objeto de estudio y el muestreo	48
2.2.2.3	La entrevista etnográfica crítica	51
2.2.2.4	Diseño de la entrevista semi - estructurada	52
2.2.2.5	Emisión de respuestas por parte del entrevistador	53
2.2.2.6	La entrevista cara a cara	54
2.2.2.7	Técnicas de Análisis de la entrevista etnográfica crítica	55
3.	RESULTADOS	58
3.1	ASPECTOS GENERALES DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA – UPTC	58
3.1.1.	De la capital muisca a la capital universitaria	58
3.1.2.	Nacimiento y desarrollo de la UPTC	60
3.1.3.	Naturaleza, valores y propósitos fundamentales de la UPTC	61
3.2.	GENERALIDADES DE LA ESCUELA DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS DE LA UPTC.	62
3.2.1	Reseña histórica	62
3.2.2.	Estructura administrativa y docente	63
3.2.3.	Rasgos del cuerpo profesoral	64
3.2.4.	Rasgos del cuerpo estudiantil	65
3.2.5	Propósitos fundamentales de la Escuela de Administración de Empresas	65
3.2.6.	Perfil profesional del Administrador de Empresas	66

3.2.7	Perfil ocupacional	67
3.2.8	Currículo y estrategias curriculares	67
3.2.9.	Los egresados	68
3.3.	CREENCIAS DE LOS ACTORES CURRICULARES CON RESPECTO A LA AUTONOMÍA EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA ESCUELA DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS DE LA UPTC	68
3.3.1.	Creencias de los estudiantes	69
3.3.2.	Creencias de los profesores	76
3.3.3.	Creencias de los directivos	78
3.4.	RELACIÓN ENTRE LAS CREENCIAS SOBRE AUTONOMÍA Y LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS PREVIAS DE LOS ACTORES CURRICULARES EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN LA ESCUELA DE ADMINISTRACION DE EMPRESAS DE LA UPTC	80
3.4.1.	Experiencias de los estudiantes	81
3.4.2.	Experiencias de los profesores	85
3.4.3.	Experiencias de los directivos	92
3.5.	PROBLEMAS REFERIDOS A LA PROMOCIÓN DE LA AUTONOMÍA EN LA ESCUELA DE ADMINISTRACION DE EMPRESAS DE LA UPTC Y QUE AFECTAN EL APRENDIZAJE	94
3.5.1	Problemas considerados por los estudiantes	95
3.5.2	Problemas considerados por los profesores	103
3.5.3	Problemas considerados por los directivos	110
3.6	FORMAS DE SENTIR DE ESTUDIANTES, PROFESORES Y DIRECTIVOS FRENTE A ESTOS PROBLEMAS EN LA ESCUELA DE ADMINISTRACION DE EMPRESAS DE LA UPTC	112
3.6.1	Formas de sentir de los estudiantes	112
3.6.2	Formas de sentir de los profesores	116
3.6.3	Formas de sentir de los directivos	119

3.7. TIPOS DE ACCIONES ORIENTADAS HACIA LA SOLUCIÓN DE ESTOS PROBLEMAS POR PARTE DE LOS ACTORES CURRICULARES DE LA ESCUELA DE ADMINISTRACION DE EMPRESAS DE LA UPTC	119
3.7.1 Acciones contempladas por los estudiantes	120
3.7.2 Acciones contempladas por los profesores	125
3.7.3 Acciones contemplados por los directivos	128
3.8. ALGUNAS FUENTES DE LA AUTONOMÍA EN EL CONTEXTO DE LA ESCUELA DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS DE LA UPTC	128
CONCLUSIONES	131
RECOMENDACIONES	143
BIBLIOGRAFÍA.	145
ANEXOS	149
Anexo 1. Protocolo de entrevista	149
Anexo 2. Modelo de plantilla de datos	152

R E S U M E N

La misión de los programas diurno y nocturno de Administración de Empresas ofrecidos por la Escuela de Administración de Empresas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – UPTC (EAE), destaca como foco de su actividad la formación integral de sus educandos; e interpretando dicha formación como la tarea de educar a seres humanos que puedan comprender y transformar su propia realidad personal y colectiva, lo cual sugiere una formación basada en la promoción de la autonomía.

A partir del supuesto de la necesidad de existencia de unas condiciones básicas de autonomía en los procesos de enseñanza aprendizaje, hay dos condiciones esenciales para su implementación en el trabajo formativo de una institución que, como en el caso, de la EAE, desee promover una formación integral. Una de estas es el desarrollo del trabajo independiente del estudiante y, la otra, el acompañamiento directo del docente y del trabajo independiente que este realiza, ambas figuras constitutivas del sistema de créditos académicos (Ministerio de Educación Nacional, 2003)

Estas preocupaciones coincidieron con algunas planteadas en un estudio etnográfico crítico de la Universidad de La Salle que se realizaba en siete contextos de educación superior en los departamentos de Cundinamarca y Boyacá, lo cual atrajo el interés de los autores de este estudio (en adelante grupo de investigación) para vincularse a ese estudio tomando como contexto a la EAE. Por tal motivo la investigadora Doris Santos C. responsable de ese estudio, invitó al grupo a participar en el estudio, en calidad de co-investigadores, y desde el contexto señalado, junto con otros grupos responsables de sus respectivos contextos objeto de estudio. Dadas estas consideraciones, entre 2004 y 2005 se realizó el presente estudio etnográfico crítico en la EAE, con el propósito de conocer algunas características de las experiencias subjetivas que sobre el tema de autonomía tienen los actores curriculares (estudiantes, profesores y directivos). Para ello se seleccionó una muestra intencional y dimensional de 24 entrevistas. El estudio encontró que en cuanto a las creencias sobre autonomía, los actores curriculares la relacionan con el sentido de realización personal y la consideran como una calidad propia de cada individuo para establecer rumbos, decidir, actuar y manejar su tiempo. En cuanto a las experiencias previas referidas a la autonomía, se resalta el hecho de que el individuo puede lograr sus pretensiones si posee experiencias anteriores que promuevan la autonomía. Los actores consideran que algunos problemas que inhiben y lesionan al estudiante son: la normatividad institucional impuesta por la universidad y, en algunos

casos, por los mismos profesores; ciertas formas de autoritarismo y algunas actitudes de irrespeto de quienes ostentan poder administrativo o académico, generando niveles de baja autoestima; y la utilización de metodologías tradicionales.

Otros de los aspectos que revisten importancia y que fueron resaltados por los actores curriculares son la presencia de expresiones de agresión por parte de las personas consideradas como autoridad; y percepciones de sentimientos impotencia, incapacidad, frustración, desolación y tristeza, por encontrar limitaciones a sus proyectos. El estudio encuentra que los actores curriculares son conscientes de las situaciones problemáticas en la promoción de la autonomía, al tiempo que consideran soluciones tales como la búsqueda de alternativas de diálogo; libertad de acción para la realización de actividades de aprendizaje creativas y buscar la manera de implementar nuevas formas pedagógicas.

Palabras clave: autonomía, etnografía crítica, aprendizaje, enseñanza, educación superior.

INTRODUCCIÓN

Uno de los desafíos de las sociedades contemporáneas es asumir el reto de las exigencias de la globalización e internacionalización. Dentro de esas demandas se insertan las propias de la nueva sociedad del conocimiento y de la información, que tienen que ver con la educación y desde luego, con la educación superior.

La internacionalización de la educación superior colombiana trae consigo grandes expectativas en lo que se refiere a la adopción de políticas de movilidad académica y el establecimiento de créditos académicos en las instituciones de educación superior, con el objeto de equipararse a las exigencias de la universidad globalizada. Para tal fin el gobierno a través del Decreto 2566 de 2003¹ ha adoptado el establecimiento de créditos educativos cuya normativa indica que el estudiante debe ocupar gran parte de su tiempo de estudio de forma independiente, para alcanzar las metas de aprendizaje.

Lo anterior supone la existencia de unos niveles de autonomía en el estudiante, necesarios para afrontar con sentido de responsabilidad su formación académica. Por tanto, el establecimiento de créditos educativos, y la consecuente adopción de políticas de movilidad académica inciden en el establecimiento de políticas de flexibilidad curricular en las que las personas involucradas puedan actuar con madurez y creatividad. Sin embargo, esto se logrará en la medida que existan niveles de autonomía o libertad en los actores curriculares.

De esta forma, el estudiante, con profesores y directivos, podrán trazar y seguir caminos que le permitan el desarrollo de unas competencias, en gran parte determinadas por él mismo, para lograr una formación integral, la cual, a su vez, no se puede dar si no se consigue un fortalecimiento de su autonomía.

El desarrollo de mayores niveles de autonomía, específicamente en la formación de profesionales en Administración de Empresas, implica asumir con responsabilidad un ejercicio de discernimiento entre los actores curriculares en relación con la autonomía, actividad que cobra relevancia para promover una interacción significativa entre profesores y estudiantes.

La nueva forma de pensar la educación está relacionada con la concepción que se tiene de la persona, la cultura, la enseñanza, el aprendizaje, el área, la asignatura, el currículo y la forma como se organiza y se desarrollan todos estos aspectos.

¹ Ministerio de Educación Nacional. Decreto 2566 de septiembre 10 de 2003.

El presente proceso de investigación hace parte de un conjunto de siete (7) trabajos relacionados con problemas y temática similares efectuados en otras tantas universidades con el objeto de tener ideas mas claras acerca del tema a un nivel mas amplio dentro del espectro universitario. Dichas ideas se consignaron en el trabajo investigativo de la profesora Doris Santos Caicedo titulado: “La autonomía en los procesos de enseñanza-aprendizaje en educación superior: un estudio etnográfico crítico en los departamentos de Cundinamarca y Boyacá, Colombia”.

A comienzos de 2004 esta investigadora invitó a los estudiantes de tercer semestre de la Maestría en Docencia a vincular su trabajo de grado a este macroproyecto y once de ellos, aceptaron la invitación, para participar en la realización del trabajo de campo, en calidad de co-investigadores, orientados hacia sus respectivas instituciones. Los once tuvieron a cargo siete (7) contextos de educación superior, con las siguientes características: dos universidades públicas (una en Bogotá y otra en Tunja), cuatro universidades privadas (tres en Bogotá y una en Funza, Cundinamarca) y una institución universitaria en la ciudad de Bogotá. Dicho grupo se denominará en adelante “Grupo de co-investigadores del macroproyecto”.

Los tipos de programas académicos participantes fueron: dos de enseñanza de lenguas extranjeras no conducentes a título (uno en una universidad privada y otro en una pública), cuatro de Administración de Empresas (tres en universidades privadas, uno en una pública) y un programa de Teología (en una universidad privada).

La investigación propuesta en Santos (2004) era la primera de una trilogía, cuyas preguntas fundamentales fueron:

Proyecto 1: *¿Cuáles son algunas concepciones de estudiantes, maestros y directivos sobre la autonomía en los procesos de aprendizaje y enseñanza en educación superior?*

Proyecto 2 *¿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?*

Pregunta 3 *¿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?*

Por lo anterior, la presente investigación consistió en la realización de un trabajo de campo orientado por los lineamientos dados en el macroproyecto en Santos (2004) y para tales efectos se conformó un equipo de investigadores del presente estudio, compuesto por tres estudiantes de la Maestría en Docencia, que en adelante se denomina “Grupo de investigación”.

Dicho grupo se dedicó a construir conocimiento acerca de cómo conciben los estudiantes, profesores y directivos la autonomía en sus procesos de aprendizaje y enseñanza en la EAE, con el objeto de coadyuvar al discernimiento de la problemática de ese tema en Colombia, y promover la reflexión sobre las situaciones derivadas del tema al interior de la EAE.

La investigación se presenta en tres capítulos distribuidos así: el primero concierne al análisis de la situación problemática; en el segundo se presenta el marco de referencia; y el tercero contiene los resultados de la investigación con los análisis derivados de la información recolectada. Finalmente, se presentan las conclusiones a que se ha llegado y unas recomendaciones que esperamos sean de utilidad.

1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. SITUACION PROBLEMÁTICA.

La visión, la misión y los objetivos de una institución educativa constituyen el marco de propósitos fundamentales que guían su hacer formativo y, por lo tanto, inciden en la proyección de sus estrategias y dentro de ellas, las de enseñanza y aprendizaje.

La carta fundamental de la UPTC expresa que la institución es un ente universitario autónomo, de carácter nacional y público, cuya finalidad privilegia la construcción de nuevo conocimiento y la formación de ciudadanos y profesionales íntegros, con arreglo a valores o principios de autonomía y libertad. Dichos valores se refieren no solo a la autonomía en la dirección y regulación administrativa y financiera, sino también académica, donde tiene vital importancia una formación que garantice el libre desarrollo de la personalidad, la libertad de pensamiento y la libertad de aprendizaje.²

En concordancia con estos propósitos, la visión de la Escuela de Administración de Empresas de la UPTC, sede Tunja, se enfoca a "*alcanzar reconocimiento y acreditación nacional e internacional, en las actividades de formación, investigación y extensión de la educación superior en el campo de la administración, buscando la formación de personas y profesionales con sentido ético y de compromiso social...{ }...todo orientado hacia la excelencia académica y la acreditación de alta calidad*"³.

Dentro de esta expectativa, la Escuela centra su quehacer misional en "*buscar la formación integral, que implica formar ciudadanos libres y responsables con un espíritu pluralista, analítico y creativo; capaces de dirigir y crear organizaciones, fundamentales en la vida económica y empresarial de la región y del país, e impulsar su crecimiento y desarrollo*"⁴.

La misión busca hacerse posible mediante la determinación y ejecución de los objetivos de formación, y éstos se realizan por medio de acciones estratégicas implícitas en las políticas de formación. El objetivo general de la escuela señala: "*Potenciar profesionales integrales en la Administración de Empresas, con sólida fundamentación en principios, valores éticos y humanos, frente a una gran responsabilidad social, con autonomía personal, libertad de pensamientos, espíritu reflexivo, pluralista, creativo, innovador, y abierto a las nuevas*

² Consejo Superior Universitario de la UPTC. Acuerdo 066 de octubre 25 de 2005. Art. 1°.

³ Documento de Reforma Curricular de la Escuela de Administración de Empresas de la UPTC, preparado para el CNA. Tunja, 2005. P 1.

⁴ Ibid P 2.

tendencias del conocimiento”⁵. Las políticas respectivas indican “*el desarrollo de acciones estratégicas tendientes a la formación del estudiante como ser social, intelectual, biológico, ético, estético, cultural, que actúe como agente de cambio permanente*”.⁶

En cuanto a los fines de la formación de los Administradores de Empresas y, consciente de que el cumplimiento de sus propósitos fundamentales descansa en el currículo, la UPTC ha ideado unas estrategias que desarrolla por medio de sendos programas curriculares; uno en jornada diurna y otro en jornada nocturna, administrados por la Escuela de Administración de Empresas, sede Tunja- EAE.

Ambos programas contemplan el mismo plan de estudios, el cual es considerado elemento de partida y de convergencia de las políticas y estrategias curriculares, ya que se lo define como: “*la organización sistemática y presencial de saberes y actividades, de acuerdo con la integración entre áreas y campos de formación*”.⁷ En consecuencia, el plan de estudios integra todos los aspectos curriculares tales como las prácticas, la investigación, las didácticas y las estrategias pertinentes de enseñanza - aprendizaje.

Congruente con los propósitos fundamentales y con el objeto de operativizar los planteamientos curriculares en su Proyecto Educativo Institucional – PEI, la EAE determinó las siguientes estrategias curriculares generales de acción para el período 2003-2006, entre otras:

*“Centrar el proceso educativo de la escuela en ambientes dinámicos de aprendizaje, flexibilizando el currículo, que es una de las exigencias de internacionalización de la educación en la sociedad del conocimiento, Ejercer la docencia con prácticas pedagógicas que estimulen la autonomía del estudiante, la creatividad, y sus capacidades para aprender. Favorecer la actualización del conocimiento y propiciar su deliberación pública”*⁸

El desarrollo de las estrategias curriculares mencionadas, con miras al cumplimiento de los propósitos fundamentales donde – como se dijo- se privilegian los principios de libertad y autonomía requiere del ejercicio real de dicha autonomía por parte de los actores involucrados, tanto en la formación como en el proceso de enseñanza – aprendizaje y por ello se hace necesaria una evaluación permanente del currículo y de los resultados que estén obteniendo los actores implicados, en especial los estudiantes, por ser éstos los sujetos del trabajo de formación.

⁵ Ibid P 3.

⁶ Ibid P 3.

⁷ UPTC Consejo Superior Universitario. Acuerdo 109 de 2000

⁸ Proyecto Educativo Institucional de la Escuela de Administración de Empresas UPTC. 2003. P 7.

Desde luego dicha evaluación debe incluir el grado de autonomía existente y debe permitir que las acciones curriculares futuras se desarrollen con madurez, respeto y libertad. Tales acciones, las contempla la EAE en su plan de mejoramiento para el ejercicio curricular,⁹ y, por lo tanto, deben ser orientadas por un auténtico deseo de usar y promover la autonomía en los procesos de formación. Por todo lo anterior, el Grupo de Investigación consideró necesario y oportuno obtener las respuestas acerca de uno de los aspectos esenciales en la formación del estudiantado de la EAE: sus experiencias subjetivas frente a la autonomía tanto en materia de enseñanza como de aprendizaje.

1.2. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA.

Con arreglo a lo anterior, y como punto de partida, no se puede hablar de tales deseables procesos impregnados de autonomía, si no se ha hecho una caracterización de la que existe en el proceso de enseñanza y aprendizaje actual, y del cual son protagonistas estudiantes, profesores y directivos de la EAE. Por ello el presente proceso de investigación fue orientado por el siguiente interrogante:

¿Cuáles son algunas de las características generales de las experiencias subjetivas de estudiantes, profesores y directivos sobre la autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Escuela de Administración de Empresas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, sede Tunja?

La pregunta fundamental es una aplicación del interrogante central en Santos (2004) y cuyos objetivos también se adoptan.

1.3. JUSTIFICACIÓN

Las instituciones de formación desarrollan acciones de educación que se ejecutan a través del currículo, donde unos actores curriculares (estudiantes, profesores y directivos) interactúan mediante el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Navarro (2004) precisa que la educación reviste características especiales de acuerdo con los rasgos peculiares del individuo y de la sociedad. En la situación actual de la sociedad existen mayor libertad y más posibilidades para el individuo. Por tanto, se hace necesario que la educación sea exigente y que el educando asuma el compromiso de su parte para aprender y desarrollar todo su potencial. Esto significa privilegiar una educación con un sentido de autonomía, que involucre a los actores curriculares y los procesos de enseñanza - aprendizaje.

⁹ Escuela de Administración de Empresas UPTC. Plan de mejoramiento curricular. Tunja, 2005.

Como la educación en gran medida está mediada por las fuerzas emanadas del entorno social y cultural al que pertenecen los actores curriculares que intervienen en ella, sus acciones, y dentro de éstas las propias del proceso de enseñanza- aprendizaje, reciben el influjo de tales fuerzas, lo que incide en la autonomía de las personas involucradas en el proceso. Por eso, conocer las formas de creer, sentir y actuar de los actores curriculares con respecto a las actividades de aprendizaje y enseñanza, y los problemas que los aquejan, así como las soluciones, desde la perspectiva de autonomía, se constituyen en factores determinantes para la construcción de cualquier propuesta de innovación educativa. La EAE, en gran medida, desconoce estos aspectos y, para la formulación y evaluación de sus políticas y estrategias curriculares, es necesario contar con dicho conocimiento.

Por otra parte, la EAE muestra niveles de desconocimiento acerca de la autonomía como eje central en la formación de profesionales en Administración de Empresas, ya que no se han efectuado investigaciones al respecto, aunque los comentarios de directivos y profesores se refieren a la necesidad de promoverla en el trabajo que desarrollan estudiantes y profesores. En este contexto, es evidente que la EAE requiere ampliar sus conocimientos sobre el desarrollo de la autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje, partiendo de las concepciones y experiencias de sus estudiantes, profesores y directivos al respecto.

De esta manera la institución a través del plan de mejoramiento curricular se puede preparar para cumplir con las estrategias curriculares que contemplen la promoción de la autonomía en los procesos de formación y así construir nuevas pedagogías para enfrentar las exigencias de internacionalización. Las que contemplan la adopción del sistema de créditos académicos, el cual requiere de la existencia de prácticas de autonomía entre los actores curriculares.

El desarrollo de mayores niveles de autonomía en los procesos de enseñanza - aprendizaje implica asumir con responsabilidad un ejercicio de reflexión y construcción conjunta; actividad que cobra relevancia si el objetivo propuesto es promover dicha práctica en el marco de la interacción entre profesor y estudiante. Esa interacción debe conducir a que el docente operando sobre procesos de autonomía en el aprendizaje, coadyuve para que los estudiantes tengan mayores posibilidades de incorporar y crear nuevos conocimientos.

Como todos estos aspectos tienen que ver con los conceptos de “pensar” , “sentir” y “obrar” por parte de los actores curriculares, el problema a estudiar requiere de una metodología investigativa de tipo cualitativo y como se trata de construir conocimiento a partir de la comunidad, en este caso de la EAE, se considera que el tratamiento etnográfico permite incorporar el análisis de aspectos cualitativos dados por las apreciaciones, experiencias y sentires de los actores curriculares, de sus relaciones sociales y de las interacciones con el contexto en que se desarrollan.

Dentro de este enfoque, el Grupo de investigación consideró necesario generar un proceso de autorreflexión en los actores curriculares que los llevara a tomar posiciones maduras de autodireccionamiento. En este sentido, la etnografía crítica se convirtió en una herramienta adecuada para el hallazgo de las respuestas buscadas en la investigación.

Por lo anterior, se considera que el aporte fundamental de este estudio consiste en que al buscar comprender la experiencia subjetiva de directivos, docentes y estudiantes sobre la autonomía en el contexto de la EAE, se coopera con el discernimiento de la problemática en Colombia. Así mismo al interior de la EAE se obtiene conocimiento acerca de la realidad subjetiva de sus actores con el propósito de promover acciones para el hallazgo de estrategias educativas acordes con los postulados formulados en los propósitos fundamentales de la UPTC y de la EAE, especialmente con los que tienen que ver con la formación integral y los principios de libertad y autonomía, privilegiados por la carta directriz de la institución

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Explorando algunos trabajos realizados en el país que tienen que ver con el tema abordado se destacan los siguientes hallazgos: boletín informativo No. 4 de marzo de 2005 de la publicación del Ministerio de Educación Nacional “Educación Superior” destaca que en las universidades Eafit, Autónoma de Bucaramanga, del Norte, Nacional de Colombia, y de los Andes, se hace aplicación de las nuevas tecnologías de información y comunicación TICs, en los procesos de enseñanza – aprendizaje para apoyar la educación presencial y virtual. Otro de los casos es el desarrollado en el Instituto Tecnológico Comfenalco, en Cartagena. Se elaboró allí un documento de trabajo que contiene un diseño conceptual de un Proyecto de Acción Pedagógica, con miras a ser materializado a través de un manual para el aprendizaje autónomo de un curso de Gerencia de Operaciones, denominado: “Aprender Aprender Gerencia de Operaciones”. El documento ofrece referentes conceptuales y prácticos, tanto del modelo didáctico como es el aprendizaje autónomo como de la asignatura objeto del proyecto.

Con base en las exploraciones efectuadas fuera del país, se citan algunos trabajos que permiten evidenciar la versatilidad que el tema de la autonomía ofrece en el campo de la educación.

En lo que tiene que ver con *la autoestima en los procesos de aprendizaje y ajustes emocionales*, en el Observatorio Ciudadano de la Educación de México, los investigadores María Mónica Vera e Ismael Zedadúa (2002) presentan en la investigación denominada: “*Contrato pedagógico y autoestima*”, un análisis de los problemas de autonomía en el aula de clase relacionada con los

comportamientos de los estudiantes, en este caso alumnos de formación escolar, derivados de su autoestima y en donde la relación profesor – alumno tiene gran incidencia con respecto al aprendizaje. Dicho tema es relevante en el presente estudio y varias de las ideas centrales consignadas allí son tomadas en cuenta, como se verá más adelante.

Los investigadores de la Universidad de Sevilla, Alfredo Oliva, y Águeda Parra, en su investigación: *“Autonomía Emocional Durante la Adolescencia”* (2001), estudiaron la relación entre la autonomía emocional respecto a los padres y docentes y el tipo de relaciones establecidas entre padres, docentes e hijos, como estudiantes, durante la adolescencia y el inicio de la juventud, en colegios y universidades, desde la perspectiva de tres tipos de autonomía: actitudinal, conductual y emocional, temas que son relevantes para el presente estudio. De otro lado, *“¿Nos Llevarán los actuales avances en psicología del desarrollo y del aprendizaje a una nueva didáctica?”* es la pregunta que a manera de título de su investigación, se plantea el investigador Daniel Fedlman (S.F: capturado en 30/06/2005 18:43:12). Dice la investigación que cuando se analiza la relación entre teorías del aprendizaje y didáctica, se está tratando un caso dentro del problema más general de las relaciones entre teorías producidas en contextos teóricos y orientadas por intereses de conocimiento y aplicaciones prácticas.

Con respecto a *la ética, construcción de valores y solidaridad*, la investigadora María Gabriela Sepúlveda Ramírez en su investigación: *“Autonomía moral: Una posibilidad para el desarrollo humano desde la ética de la responsabilidad solidaria”*, (2003), en la Universidad de Chile, dice que es necesario reinterpretar el concepto de autonomía desde la ética de la responsabilidad solidaria, construyendo la autonomía en términos intersubjetivos y ejerciéndola a través del diálogo y de la acción. Dice la investigadora que la autonomía moral solidaria en el sentido de una autonomía enraizada en el desarrollo del ser y cuyo elemento vital es la solidaridad de los hombres que se reconocen y son reconocidos como libres

En aspectos de *comunicación organizacional*, Germán Hennessey, en su investigación *“El Proceso Enseñanza-Aprendizaje de la Comunicación Organizacional: Un Proceso de Formación de Consultores Basado en un Modelo de una Acción-Reflexión Empresa-Aula y el Aprendizaje Autónomo”*, (2003), destaca la importancia de un aprendizaje basado en prácticas – en este caso en comunicación organizacional - para que el estudiante practicante pueda desarrollar un ejercicio o gestión de comunicaciones completo y por ende significativo en una empresa. El investigador sugiere que en este tipo de aprendizaje, el docente es un tutor de la práctica y de la reflexión en un aula que debe servir como escenario de confrontación sin prejuicios de las experiencias y las ideas donde exista un alto grado de autonomía. Su propuesta describe y desarrolla un modelo pedagógico basado en la comunicación organizacional, el proceso de aprendizaje autónomo y pensamiento sistémico.

En *educación personalizada y motivaciones de investigación en el aula*, Blanca Lilia Amaya y Orfa Buitrago Jeréz (2001), en su investigación titulada: *“Educación Personalizada, una modalidad educativa”*, resaltan que la educación para el desarrollo humano tradicionalmente ha sido fundamentada en procesos de individuación y socialización, enfrentan el concepto de educación personalizada, como una modalidad educativa que facilita el desarrollo humano en la vivencia de las características de singularidad – creatividad – originalidad, autonomía – libertad, apertura – comunicación, como valores fundamentales en los procesos de aprendizaje los cuales están mediados por la conversación.

De otro lado, Lileya Manrique Villavicencio en la investigación titulada: *“El aprendizaje autónomo en la Educación a Distancia”*, en la Pontificia Universidad Católica del Perú, en 2002 señala la importancia de la incorporación de herramientas tecnológicas educativas de Información y Comunicación (TICs) apropiadas para una formación a distancia, pero de utilización en una formación presencial; insistiendo en desarrollar la capacidad en cada estudiante para atender a sus propias necesidades de aprendizaje.

Con similar orientación, la investigadora de la Universidad de Chile, Sonia Osses Bustingorry y otros (2003), en el proyecto de investigación: *La autonomía profesional del docente como investigador en el aula”* destacan las diferentes maneras que tiene el docente para motivar a los estudiantes hacia la investigación como forma de construir conocimiento de vida. El proyecto se desarrolla entre 2003 y 2006 mediante una investigación cualitativa etnográfica, donde la interpretación de los resultados obtenidos se realiza contrastando éstos con:

- 1) la concepción del profesor reflexivo apoyado en la tradición aristotélica de la educación como ciencia moral en relación a la puesta en práctica de valores e ideales humanos, y

- 2) el concepto de autonomía, entendida como conciencia moral autónoma dialógica, apoyada en elementos socioculturales, para comprometerse en proyectos educativos justos y eficaces. Es interesante observar que dicha investigación ofrece un campo operativo similar al presente estudio, con un tema de un campo de interés similar.

María Jesús Vence Lodeiro, del Instituto Cervantes de Londres en 2002, con su investigación sobre *“El modelo de enseñanza centrado en las necesidades del alumno”*, expone que en el nuevo modelo de educación se considera al alumno agente activo en el proceso de aprendizaje y que dicha autonomía debe respetarse y observarse. Al profesor le corresponde promover la reflexión del alumno sobre el proceso de aprendizaje y animarlo a que adopte un papel más activo dentro y fuera de la clase, al tiempo que se asegura de que desarrolla las estrategias necesarias para seguir aprendiendo de forma autónoma e independiente. Señala que la enseñanza basada en la experiencia considera la

lengua de forma global y tiene como objetivo el aprendizaje de la misma a través de la comunicación.

Aunque la experiencia de uso comunicativo de la lengua es posible en el aula, éste contexto de aula es limitante a la hora de reflejar la abundancia variedad y complejidad de los procesos de comunicación que tienen lugar en el mundo real. De ahí la necesidad de que el alumno explore nuevas formas de autoaprendizaje basadas en las diferentes formas de comunicación en el mundo real.

Por lo anterior, el Grupo de investigación cree que los temas referentes a la autoestima en los procesos de aprendizaje y los ajustes emocionales; a la ética, y construcción de valores; a la comunicación organizacional; y a la educación personalizada, y motivaciones de investigación en el aula, son de gran interés para el presente estudio, por cuanto se relacionan con las diferentes características de las expresiones de la autonomía en la formación, y en los ámbitos del proceso de enseñanza – aprendizaje. A su vez, el presente estudio aportará a la comunidad académica conocimiento sobre cómo se reconoce la autonomía en la formación y en los procesos formativos en una institución pública de educación superior y cómo dicho conocimiento se usa para promover reflexiones que pretenden dar solución a la problemática sentida en la institución.

Como ya se mencionó, este estudio hace parte de un macroproyecto, en el cual la revisión de literatura sobre el mismo tema arrojó los siguientes resultados: Santos (2003), señala que existen algunos estudios sobre el tema de la autonomía, especialmente en los niveles de educación básica y media vocacional, y se orientan al desarrollo de propuestas pedagógicas y didácticas para la promoción de la autonomía en campos de formación disciplinar específicos (la química, la física, la matemática, las lenguas extranjeras, la lengua materna, etc.) y que las investigaciones se basan en los marcos conceptuales que tienen los investigadores en cuanto a la autonomía y muy poco en las interpretaciones que sobre autonomía tienen los actores curriculares, en especial los estudiantes.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Entendidos los objetivos como “enunciados de propósitos concretos que se desean conseguir o lograr en un espacio y tiempo determinado”, los que orientaron la presente investigación fueron los siguientes; resultado de la adopción y aplicación de los objetivos del macroproyecto a este contexto particular.

Objetivo general

Identificar y describir algunas características generales de las experiencias subjetivas de los estudiantes, profesores y directivos actuantes sobre la autonomía en los procesos de aprendizaje y enseñanza en la Escuela de Administración de Empresas de la UPTC, sede Tunja, entre el periodo 2004-2005.

Objetivos específicos

- *Describir algunas de las creencias de los actores curriculares de la Escuela de Administración de Empresas de la UPTC sede Tunja, sobre la autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje.*
- *Establecer la relación existente entre esas creencias y las experiencias educativas previas.*
- *Identificar algunos problemas referidos a la promoción de la autonomía en el contexto de la Escuela de Administración de Empresas de la UPTC sede Tunja.*
- *Describir las formas de sentir de estudiantes, profesores y directivos frente a estos problemas.*
- *Describir los tipos de acciones orientadas hacia la solución de estos problemas por los actores curriculares.*

2. MARCO DE REFERENCIA.

Según Amado (2003) desde sus inicios, hace más de tres décadas, los propósitos fundamentales de los programas de Administración de Empresas de la UPTC-Tunja, se han centrado en una formación integral, buscando mejorar mediante la crítica y la auto reflexión, en un clima de respeto, tolerancia y compromiso, lo cual – se supone - es propio de ambientes culturales donde se respeta la autonomía, máxime cuando ésta es un principio consagrado por una institución que por ser pública debe privilegiarlo¹⁰.

Por otra parte, la Escuela de Administración de Empresas de la UPTC hace parte de una cultura y por lo tanto las creencias y los modos de sentir y de obrar de sus actores están influenciados, produciendo efectos y consecuencias sobre los hechos, en este caso, hechos relacionados con la autonomía en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto es necesario conocer hasta dónde se ha avanzado dentro de la Escuela en el cumplimiento de estos propósitos, lo cual tiene que ver con las formas de pensar, sentir y actuar de los actores curriculares.

Para dar cuenta de ese conocimiento buscado, éste capítulo presenta los aspectos básicos de la teoría guía que orientó la investigación, y el marco metodológico que se siguió.

2.1 TEORÍA GUÍA

Como en este caso lo que interesa es saber cómo los actores investigados conciben la autonomía en los procesos de enseñanza –aprendizaje de la EAE. Este proceso de investigación se enmarca en la modalidad de investigación cualitativa, de diseño etnográfico crítico, lo cual corresponde a un enfoque cuyo propósito fundamental es la generación de conocimiento a partir de las características concretas de los hechos, en este caso culturales. Lo que interesa en este tipo de estudio es cómo los actores investigados entienden el mundo cultural del que hacen parte. Para ello no se parte de un marco teórico, pues lo que se busca es precisamente la generación de teoría, en este caso: conocimiento sobre la experiencia subjetiva relacionada con la autonomía en los procesos de enseñanza en una cultura escolar específica: la EAE. En su lugar, el investigador puede tener en cuenta algunos elementos teóricos como puntos de partida más no de llegada, pues a diferencia de las investigaciones

¹⁰ Apreciación de los autores teniendo en cuenta los fundamentos de la UPTC y su experiencia como profesores de la EAE.

de corte cuantitativo donde se parte de teorías y modelos dentro de los cuales se enmarcan los hallazgos, en la etnografía solamente existe una teoría guía o conceptos básicos que orientan la investigación y permite construir una teoría propia en este caso surgida del encuentro que se da con los actores curriculares. Por lo tanto, aquí se presentan algunos conceptos básicos que facilitan la aproximación del proceso investigativo al tema que nos ocupa, como son los conceptos de cultura escolar, autonomía en el proceso de enseñanza aprendizaje y etnografía crítica.

2.1.1. La cultura

Dada la diversidad de las sociedades y las formas de sentir, pensar y actuar de sus integrantes, hay muchas formas de entender la cultura. En este estudio, hemos tomado las ideas de Rocher (1980) y Ávila Penagos (1998) pues como la investigación se refiere a las formas de percibir y sentir de una comunidad específica, nos ubicamos desde la perspectiva de la antropología social, donde tomamos los conceptos de Rocher, y como el trabajo de la cultura es la educación, y este estudio se refiere a un grupo cultural de educación, para esta perspectiva se abordan las ideas de R. Ávila Penagos.

En el aspecto antropológico, Bronowski (1982:50) resalta que el ser humano desde sus orígenes es un ser social, pues para sobrevivir y desarrollarse ha necesitado de la cooperación de sus congéneres. En este proceso se han establecido relaciones y modos de vida que configuraron culturas en cada sociedad. El autor señala que fue merced a la cooperación que el hombre pudo sobrevivir, crecer y desarrollarse y que, por lo tanto, la cultura ha sido la más importante inventiva sin la cual el ser humano no existiría: *“Una adaptación biológica es una forma congénita de comportamiento; pero la cultura es un comportamiento que se aprende o asimila – una forma preferida comunalmente - y que (como otras invenciones) ha sido adoptada por una sociedad.”*

Malinowski, citado por Ávila Penagos (1998), manifiesta que el hombre es un ser animal sometido a múltiples necesidades orgánicas, que sólo puede satisfacer mediante una relación activa con su mundo en torno a él. Destaca el autor que los seres humanos se organizan y actúan cooperativamente para buscar y encontrar satisfacciones a sus necesidades cotidianas, produciéndose de esta forma la cultura. Este proceso relacional no se hubiera dado sin la construcción, organización y ordenamiento interpretativo de unos símbolos representativos del pensamiento y la acción.

Tyler (1971), citado por Rocher (1980:107), define la cultura como un complejo de conocimientos, creencias, costumbres, arte, moral, aptitudes y hábitos que el hombre adquiere como miembro de una sociedad. Rocher (1980:111-112) toma la idea de Tyler (1971) la amplía, la caracteriza, la explica y la define así: *“Cultura es un conjunto trabado (entretelado) de maneras de pensar, de sentir y de obrar (prácticas) más o menos formalizadas que, aprendidas y compartidas por*

una pluralidad de personas, sirven de un modo objetivo y simbólico (semántica) a la vez, para constituir a esas personas en una colectividad particular y distinta". Es importante destacar que esa visión comienza caracterizando el hecho de que la cultura afecta a la totalidad del ser humano, pues ese conjunto de maneras de pensar, de sentir y de obrar se refiere a lo que Giral (1998) interpreta como los "dones" del ser humano en sus calidades de ser que siente, ser que razona, y ser que actúa. En Rocher (1980) hay seis importantes características de la cultura, a saber:

La cultura es una fuerza dinámica que invita a la acción.

La cultura formaliza las maneras de pensar, sentir y obrar

Por lo general, las maneras de pensar, de sentir y de obrar son compartidas por una pluralidad de personas, indistintamente de la cantidad.

Existe un modo de adquisición y transmisión de la cultura.

Existen aspectos objetivos y simbólicos de la cultura

Hay un sistema de relaciones entretejido en la cultura.

La cultura es acción puesto que es una realidad vivida por personas. Bronowski (1982) observa que un ser tan indefenso y desvalido frente a la naturaleza, como es el hombre, sólo pudo enfrentarse, dominarla y conquistarla, merced a la fuerza de la acción por cooperación. Ahí, en la formación de grupos cooperantes y en sus relaciones, surge la cultura, que se construye e integra mediante los símbolos de expresión y se manifiesta mediante la acción, producto de la dinámica de la vida.

Esa dinámica es abordada como estudio por diferentes investigadores que han acuñado el término: "el mundo de la vida", o la manera de vivir. El sociólogo Emile Durkheim, citado por Ávila Penagos (1998), interpreta ese término con un concepto más directo y práctico. Durkheim manifiesta que los individuos son el producto de fuerzas sociales complejas. Por lo tanto, no pueden entenderse ni explicarse fuera del contexto social en el que (dichos individuos) desarrollan sus, condicionados culturalmente, modos de vivir, entendidos estos como "maneras de pensar, de sentir y de obrar" en el escenario donde se desarrolla la vida de los individuos, es decir, la cultura.

Según Ávila Penagos (1998), esta concepción subraya que los símbolos, valores y modelos que componen la cultura incluyen las ideas, los conocimientos, las formas de expresión de los sentimientos y las maneras de construir, integrar y manifestar los respectivos símbolos. Por lo tanto, la expresión: "maneras de pensar, de sentir, de obrar" (prácticas culturales), indica al igual que Rocher (1980), que la cultura es acción. Una realidad vivida por las personas en cada sociedad. De otra parte, las personas buscan adecuarse a una cultura dada, actividad que se denomina "acción social".

Por su parte, en lo relacionado con la formalización de las maneras de pensar, de sentir y de obrar, Rocher (1980), tomando las ideas de Durkheim, señala que las maneras de pensar, de sentir y de obrar no son individualizadas, sino compartidas

por una pluralidad de personas. De esta forma dichas maneras son consideradas como ideales o normales en cada sociedad. La noción de cultura se aplica ahora a una sociedad global, pero lo mismo aplica a un grupo específico de la sociedad. Señala el autor que las maneras de pensar, de sentir y de obrar se encuentran formalizadas en cada cultura en diferentes grados. Por lo general, se encuentran muy formalizadas en estructuras de comportamiento, dadas por normas, protocolos, rituales, ceremonias, reglas de urbanidad, aceptación, reconocimiento y divulgación de conocimientos científicos y de tecnología, y menos formalizadas en las artes y en determinadas reglas de urbanidad existiendo roles – generalmente sub -culturas - donde dichas maneras de pensar, sentir y obrar se encuentran menos formalizadas.

Siendo así, se exige un mayor grado de capacidad interpretativa y de adaptación personales, tal como lo destaca Rocher (1980:112): “*Cuanto menos formalizadas son las maneras de pensar, de sentir y de obrar, tanto más es permitida, o incluso exigida, la parte de interpretación y adaptación personales*”. Por lo tanto, para el conocimiento de esta realidad es indispensable abordarla mediante un estudio etnográfico.

En cuanto a la identificación grupal, Rocher (1980) dice que las maneras de pensar, de sentir y de obrar no son individualizadas; son compartidas por una pluralidad de personas, indistintamente de la cantidad. Señala el autor que tratándose de una sociedad global es necesario que su cultura sea compartida por una apreciable cantidad de individuos, mientras que para crear cultura en un grupo específico, son suficientes unos pocos integrantes.

En lo relacionado con el aprendizaje como un modo de adquisición de conocimiento y transmisión de la cultura, Rocher (1980) afirma que los rasgos culturales no son heredados como sí lo pueden ser los rasgos físicos de los individuos de una sociedad y constituyen un legado que cada individuo puede tomar y asimilar. Dicha asimilación se realiza a través del proceso educativo, por medio del aprendizaje.

En este sentido, Ávila Penagos (1998) señala que la educación es una práctica social que tiene como campo de trabajo la cultura. Por eso varios autores como los citados coinciden en señalar que la cultura incluye todo aquello que un individuo debe aprender para vivir en una sociedad particular, sea globalizada o no. De esta suerte, los investigadores deducen que el aprendizaje se convierte en una característica no solo importante, sino dominante en las consideraciones sobre desarrollo de la cultura y, por ende, de los individuos que la conforman, como se explica más adelante.

En la exposición de Rocher (1980), sobre la existencia de aspectos objetivos y simbólicos de la cultura, señala que la cultura contribuye a constituir una colectividad particular de una manera objetiva, y también de una manera simbólica. La manera objetiva se refiere al hecho de que las formas de pensar, de

sentir y de obrar al ser compartidas por una pluralidad de individuos favorece la creación de vínculos que cada uno experimenta como reales, y por lo tanto verdaderos. La manera simbólica, consiste en que las maneras de pensar, de sentir y de obrar, para su realización, se tienen que expresar. Dicha expresión es factible mediante la comunicación, a través de los símbolos de comunicación. En palabras de Rocher (1980:115) *"la adhesión a la cultura es constantemente reafirmada por todos y cada uno de los miembros de la colectividad a través y por la significación simbólica de participación atribuida a su conducta externamente observable"*. Esta significación simbólica de las conductas permite, tanto a los miembros de una comunidad como a quienes no lo son, trazar la frontera inmaterial entre los miembros y los no miembros de dicha sociedad.

En cuanto a la cultura como un sistema y como se dijo, Rocher (1980) indica que la cultura forma un conjunto trabado o entretelado, es decir: una combinación de sujetos, objetos, y las relaciones entre los mismos, que desarrollan sus vidas de acuerdo con unos valores compartidos mediante códigos, muchos de ellos semióticos. Manifiesta el autor que cuando se producen cambios en algún sector del conjunto trabado, tales cambios producen efectos que repercuten en los demás sectores de la cultura. En ese caso, cada individuo experimenta tales efectos en las relaciones o vínculos que se han construido. Entonces se habla de la coherencia de una cultura, concebida como una realidad subjetal, es decir, una realidad vivida pero concebida subjetivamente por los integrantes de una sociedad.

Se recalca que dentro del valor de la convivencia, es natural que las personas que viven en una sociedad busquen adecuarse a la cultura dada. Esa actividad se considera acción social. Es el carácter subjetal del sistema cultural, lo que lo distingue del sistema de la acción social. El sistema de acción social está dado en la realidad y es inferido por el observador. El sistema subjetal está dado en la realidad de los actores sociales y es facilitado por los mismos al observador. En ese cometido, es muy útil el trabajo etnográfico crítico. Como lo destaca Carpespecken ((1996:26): *"La 'experiencia subjetiva', junto con la acción social y las condiciones que determinan las dos características son uno de los tres focos de estudio propios de la investigación social y cultural"*.

Rocher (1980) señala que, por otra parte, y respecto al individuo, la cultura desempeña una función psíquica trascendental: "moldea" su personalidad. El molde cultural les proporciona a los integrantes de un grupo unos modos de pensamiento, unos conocimientos, unas ideas, y unos canales privilegiados de expresión de los sentimientos sui géneris, que al ser considerados como verdaderos y valederos por el individuo, le imprime a éste, un sello especial en los patrones de pensamiento, de sentimiento y en los modos de actuar. Pero no es molde rígido; hay flexibilidad, lo que permite que cada individuo pueda asimilar la cultura de acuerdo con sus modos de ser y de sentir. De esta manera cada individuo reconstruye la cultura a su modo (realidad subjetal), pero dentro de unos

límites dados por la misma cultura. Cuando esos límites son rebasados por el individuo, el individuo se ve marginado de la sociedad a la que pertenece.

2.1.2. La cultura escolar

Para abordar la investigación desde una perspectiva cultural, es importante citar a Ávila Penagos (1998:44), quien conciben la cultura como *“un conjunto de estructuras simbólicas que regulan la vida cotidiana y, por consiguiente, regulan la interacción entre todos los sujetos que hacen parte del conjunto cultural”*. De manera similar a Rocher el autor destaca el elemento simbólico de la cultura, y señala que la cultura es acción. Por lo tanto implica una dinámica cultural y ésta se realiza mediante prácticas sociales que son identificadas por los autores como formas de acción o maneras de actuar, que tienen que ver con la construcción de la identidad social. Las prácticas sociales – dice Ávila Penagos – se distinguen entre sí por sus diferentes campos de trabajo, que varían de acuerdo a la institución. Así como la medicina trabaja por el cuidado de la salud de los individuos de la sociedad, y la ingeniería lo hace por la infraestructura de las obras y artefactos, la educación es la práctica social que trabaja por la cultura. La cultura es la materia de trabajo de la educación, y lo hace mediante la institución educativa.

Ávila Penagos (1998:46) define las instituciones como colectivos organizados para responder a demandas sociales: las instituciones dan *“respuestas organizadas a las necesidades fundamentales de la vida en sociedad”*. Hay múltiples instituciones como la religiosa, la militar, la gubernamental y, desde luego, la educativa. Cuando el grupo se organiza para trabajar la cultura que ha recibido, surge la institución educativa. *“la cultura es el campo donde se desarrolla la práctica social de la educación”*, enseña Ávila Penagos (1998:37). Como se explica más adelante, la educación es la práctica social necesaria para el crecimiento de los individuos como tales y como integrantes de la sociedad, y a la vez es la práctica que posibilita transformación de la cultura. Resalta Ávila Penagos (1998:125) que *“toda institución es un sistema de cooperación organizado”*, lo cual nos lleva al concepto de organización.

Blank (1985) enseña que las organizaciones son grupos humanos ordenados con miras al desarrollo de prácticas sociales que desembocan en la prestación de servicios específicos institucionales. En consecuencia, la institución educativa está compuesta por organizaciones educativas cuyo servicio es ofrecer educación. Las organizaciones de formación desarrollan acciones de educación que se ejecutan a través del currículo, donde unos actores curriculares (estudiantes, profesores y directivos) desarrollan prácticas sociales de educación interactuando mediante el proceso de enseñanza - aprendizaje. Dicho proceso conlleva acciones de educación que se realizan en las organizaciones escolares. A su vez el proceso de enseñanza aprendizaje en la cultura escolar se ve influenciado por el grado de autoestima de los estudiantes y generado muchas veces por los profesores.

2.1.2.1. Enseñanza a aprendizaje

Según Ávila Penagos (1998), la vida de la cultura se realiza mediante diferentes prácticas sociales. Una de ellas de vital importancia es la educación. Por estar en concordancia con este pensamiento, para abordar conceptos de educación y de su acción a través de las prácticas de enseñanza aprendizaje, se adoptan las ideas consignadas en los trabajos de Navarro (2004) y de Marquès (2001), quienes destacan la educación como la práctica social que desarrolla las facultades del individuo. Navarro (2004) afirma que la educación es un proceso de formación del individuo que abarca un conjunto de conocimientos organizados y métodos por medio de los cuales se ayuda al hombre en el desarrollo y mejoramiento de sus facultades intelectuales, morales y físicas. Ausubel et al (1990), citado por Navarro, dice que la educación no crea facultades en el educando, sino que coopera en su desenvolvimiento.

El mismo Navarro (2004) indica que la educación define al individuo como persona, y por ello su objeto es la formación integral de ese individuo. Por lo tanto, la educación también tiene un sentido espiritual y moral, y en consecuencia se traduce en una alta capacitación en el plano intelectual, en el plano moral y en el plano espiritual, que se perfecciona en la medida que el educando domine, autocontrole y autodirija sus capacidades y potencialidades: raciocinios, juicios, voluntad, tendencias y deseos, lo cual según el Grupo de investigación, requiere de madures en el sentido de autonomía para la formación.

La educación se efectúa a través del proceso de enseñanza – aprendizaje. Para Navarro (2004) la enseñanza es el proceso educativo mediante el cual se comunican los conocimientos especiales o generales sobre una materia o cuestión que se va a aprender. En consecuencia la comunicación y los símbolos empleados por la cultura propia de cada organización educativa son elementos fundamentales en el desarrollo de la educación. Y no puede ser de otra forma, pues la educación es eje de la cultura y ésta se dinamiza y desarrolla por medio de la comunicación. El Grupo de investigación considera que esta concepción es muy importante para este estudio, pues es mediante la comunicación de un grupo cultural como es la EAE, como se llevan a cabo los procesos de enseñanza – aprendizaje en la formación de los administradores de empresa, sujetos de su misión.

Señala Navarro (2004), que el aprendizaje es el proceso mental por el cual una persona es capacitada mediante la enseñanza para la adquisición de nuevas conductas que le permitan dar solución a situaciones de distinta índole en el medio social. La realización del aprendizaje implica la ejecución de unos procesos de aprendizaje.

Las siguientes ideas de Marquès se identifican con los conceptos mencionados. El dice que los procesos de aprendizaje son las actividades que realizan los estudiantes para la consecución de los resultados buscados por los objetivos educativos; por lo tanto, los aprendizajes son el resultado de procesos cognitivos individuales mediante los cuales se asimilan informaciones (hechos, conceptos, procedimientos, valores) enseñados, para la construcción de conocimiento. Dicho conocimiento opera en el individuo como nuevas representaciones mentales significativas y funcionales que luego se pueden aplicar en situaciones diferentes a los contextos donde se aprendieron.

Señala que los procesos de aprendizaje constituyen una actividad individual, aunque se desarrollan en un contexto social y cultural. Dicha actividad se produce a través de un proceso de interiorización en el que cada estudiante concilia los nuevos conocimientos en sus estructuras cognitivas previas. Por lo tanto, la construcción del conocimiento en el individuo tiene dos vertientes: una vertiente personal y otra social. El Grupo de investigación cree que en esa vertiente personal, y dadas las tendencias de flexibilidad curricular propuestas por las tendencias formativas de actualidad ya mencionadas, se tiene que destacar la autonomía del estudiante para dirigir su formación hacia los proyectos personales de vida y de contribución a la sociedad.

Dado lo anterior e interpretando a Morales (2004), el Grupo de investigación considera que a través de la práctica social de la educación, las organizaciones educativas deben tener en su misión el propósito de coadyuvar por el proceso de formación del ser humano para el desarrollo y mejoramiento de sus facultades intelectuales, morales y físicas.

Ávila Penagos (1998) señala que tanto los jardines de infantes como las universidades son organizaciones que pertenecen a la institución educativa que los regula y fija las normas para su funcionamiento. A través de las organizaciones educativas que, con frecuencia, son llamadas escuelas, se ordena el sistema de educación cuyos propósitos misionales se hacen posibles por medio del currículo. El currículo es la forma por medio de la cual se desarrollan las acciones educativas de la organización educativa, para atender las demandas de formación. Es en desarrollo de la actividad curricular que se ponen de manifiesto relaciones entre sus actores que inciden en el proceso de formación.

2.1.2.2. Patrones característicos de la escuela

Reid (1986), citado por Santos (1997), destaca que las instituciones escolares y por lo tanto las organizaciones escolares tienen patrones característicos de comportamiento, valores y, creencias desde luego, entornos físicos que son diferentes de los de otras instituciones (y de los de otras organizaciones) en una sociedad, ya que como se dijo, las instituciones desarrollan su actividad a través de organizaciones y el aparato organizacional destinado para el

desarrollo de la actividad de formación es la escuela. Por lo tanto, la escuela es un instrumento del trabajo que desarrolla la dinámica propia de la institución educativa. La escuela vive en y para una cultura pero, a la vez, en ella se desarrolla una cultura que cumple tres funciones como sistema social:

- ✓ Una función directriz que permite a los individuos derivar valores inmediatos y ulteriores, lo mismo que su interpretación de la vida y de los objetivos por los cuales trabajan.
- ✓ Una función instrumental, que permite la determinación y selección de las técnicas de operatividad necesarias para el alcance de los objetivos propuestos.
- ✓ Una función normativa, que ordena las acciones de los individuos y el uso de los instrumentos, diciendo qué debe hacerse y qué no.

Dichas funciones se integran a la hora de ejercer el trabajo fundamental de la escuela que es la educación. Esta se organiza a través del currículo y dentro de éste se proyecta y realiza por medio del aprendizaje, que es –según el autor y en concordancia con otras fuentes ya citadas - la adquisición de una nueva conducta en un individuo, como consecuencia de su interacción con el conocimiento. Pero no hay que olvidar que el aprendizaje en general se da en las culturas y por eso está influenciado por los diversos agentes culturales y que a su vez influye sobre tales agentes y sobre el medio cultural, institucional y organizacional.

Grundy (1991) destaca que el currículo en una institución escolar es una construcción cultural que organiza una serie de tareas y prácticas educativas. Las prácticas educativas son formas de desarrollo del aprendizaje y tienen como objeto la formación del estudiante. Como el estudiante es sujeto del aprendizaje, se encuentra influenciado por los agentes culturales que inciden en el currículo.

Greeno y Collins, citados en Santos (2004), manifiestan que el aprendizaje del estudiante se encuentra muy influenciado tanto por sus creencias, como por la comprensión de la naturaleza de conocer y aprender. En el caso de los profesores, los investigadores manifiestan que el término “creencias” ofrece una amplia gama de acepciones, tales como: valores, actitudes, juicios, opiniones, ideologías, percepciones, concepciones o sistemas conceptuales, que son utilizados de una manera variable e intercambiable.

Las creencias cumplen una función muy importante en las formas de desarrollo de la vida escolar. Por una parte ayudan a la identificación de los individuos entre sí y, por otra, mediante esa identificación, los individuos pueden formar grupos sociales de mutuo apoyo. Los sistemas de creencias reducen la disonancia y la confusión, lo cual al ser percibido por los profesores, facilita formas de comprensión y estimula comunicaciones más claras y directas. De

esta manera se posibilita el mejoramiento en las relaciones entre profesores y estudiantes, lo cual beneficia la generación de climas de confianza.

Siendo así, los estudiantes pueden lograr concepciones más claras de sí mismos, y se les facilita ingresar y pertenecer a grupos que apoyan sus creencias particulares. En cuanto a esas concepciones, según Betancurt (1995), se encuentran el auto concepto y la autoestima, que son fuerzas actitudinales poderosas, moldeadas por la familia y por la cultura escolar.

2.1.2.3 La autoestima como factor en el aprendizaje

Betancurt (1995), señala que la autoestima es el aprecio que el individuo siente por sí mismo, basado en el autoconcepto, que es el grado de valía que el individuo se concede a sí mismo. Interpretando a Branden (2000), citado por Vera y Zebadúa (2002), una alta autoestima le confiere al individuo confianza o seguridad para pensar, actuar y enfrentar los desafíos de la vida, así como para actuar en ejercicio de su derecho a triunfar y a ser feliz y le otorga el sentimiento de ser respetable y digno, de tener derecho a afirmar sus creencias y necesidades, a alcanzar principios morales y a disfrutar de los esfuerzos que realice.

Vera y Zebadúa (2002), citando a Branden (1995) destacan que una alta autoestima es una necesidad humana poderosa y básica para el desarrollo de una vida sana del individuo, y que le confiere un sentido profundo de autonomía para decidir y actuar con seguridad. Lo contrario sucede cuando la autoestima es baja. Muchos problemas psicológicos que hoy existen, entre ellos los trastornos de conducta, dificultades en el aprendizaje y bajo rendimiento en el trabajo escolar, son producto de una baja autoestima, pues el individuo no valora adecuadamente lo que es como ser, y tampoco valora su hacer.

Dicen los autores que en consecuencia, la autoestima es vital en el desarrollo de los seres humanos para realizar su potencial y aceptarse como seres valiosos con cualidades y defectos, que conduzcan a mejorar la actitud de respeto, tolerancia, dignidad y amor ante los problemas de la vida cotidiana en la sociedad. Señalan que la autoestima también es vital para el desarrollo del proceso de aprendizaje por cuanto éste requiere de un alto grado de autonomía en el individuo, a lo cual contribuye una sana autoestima.

Los autores plantean que la autoestima se forma a partir de la relación con otros y especialmente se adquiere de los padres y luego de los maestros, ya que la escuela junto con la familia son las dos instituciones básicas para la formación de la autoestima. Destacan que la creación y mantenimiento de una buena autoestima en el estudiante es sumamente necesaria para el éxito en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo del trabajo escolar pues, al tener el individuo confianza en sí mismo, se motiva a aprender con mayor profundidad,

cualquiera sea el reto por enfrentar; y a aumentar el interés por la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades.

Señalan que como las prácticas curriculares se desarrollan a través del proceso de aprendizaje, donde ocurre la interacción de profesores y estudiantes, las relaciones que se establezcan entre ellos hacen parte del currículo, y se espera que sean óptimas para un adecuado desarrollo de ese proceso. Por lo tanto, el profesor juega un papel importante en el proceso del aprendizaje en cuanto a la autoestima de sus estudiantes, ya que de la forma como se relacione con ellos, depende que se cimiente en estos un buen o mal autoconcepto, y por tanto una buena o mala autoestima con la cual poder enfrentar no solo el mundo de la vida, que es una de las finalidades de la educación, sino la adecuada construcción de su conocimiento.

Los autores dicen que si el profesor ofrece a sus alumnos confianza, es respetuoso y les da mensajes positivos, los estimula y los anima, los estudiantes pueden mejorar y aumentar su autoestima, y con ello mejorar su capacidad de autonomía y sentirse libres para decidir acerca de su aprendizaje.

Afirman Vera y Zebadúa (2002) que para algunos estudiantes la institución formativa ha sido una mala experiencia al tener maestros que los humillan, les faltan el respeto o los ridiculizan. De esta manera se fomenta la generación de una baja autoestima que forma estudiantes sumisos, pasivos, acrílicos y desinteresados, primero en su responsabilidad inmediata que es el estudio y luego en el desempeño de su rol laboral, y en los demás roles de la vida, llenándolos de sentimientos de opresión y no de liberación, pues sienten que no son autónomos para obrar.

Dado lo expuesto, el Grupo de investigación infiere que también es función de la educación a través de la autoestima, ayudar al alumno a descubrirse, a buscar por sí mismo las aptitudes que le permitan desarrollar su autonomía e integrarse a la sociedad. Una buena autoestima alienta en el individuo la promoción de su propia autonomía y le da fuerzas para luchar por ella y hacerla respetar. Una baja autoestima hace resentir la autonomía del individuo y la puede enajenar o perder.

2.1.1. Categorías ontológicas

El término «categoría» suele ir asociado al de clasificación, división, taxonomía, tipología, etcétera. Ahora bien, las categorías en cuanto clasificaciones se pueden entender en un sentido *lingüístico-semántico* o en un sentido *material-ontológico*.

En un sentido material ontológico, el término hace referencia en filosofía a ciertas formas de clasificación de la realidad. Por ejemplo la categoría de

Aristóteles: sustancia, cualidad, cantidad, relación, lugar, traje, etc; la categoría de Kant: cantidad, cualidad, modalidad, relación. Carspecken (1996:16) señala que las ontologías son teorías acerca de la existencia que permiten formular diversos reclamos de verdad.

Carspecken (1996:55-86) diferencia tres tipos de categorías ontológicas derivadas de la Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas. Tales categorías se refieren al *mundo objetivo*, al *mundo subjetivo*, y al *mundo normativo/evaluativo*.

Por pertenecer a un núcleo cultural único, los actores curriculares de cada una de las organizaciones escolares poseen formas de pensar, de sentir y de obrar propias y sui géneris de su cultura organizacional. Dichas formas de pensar, de sentir y de obrar, repercuten en el currículo escolar y por lo tanto mucho tienen que ver en el desarrollo del proceso de aprendizaje.

Conocer las maneras de pensar, de sentir y de obrar de los actores curriculares involucrados exige una penetración al mundo ontológico de dichos actores. Carspecken (1996:55-86) diferencia tres tipos de categorías ontológicas¹¹ derivadas de la Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas. Tales categorías se refieren al mundo objetivo, al mundo subjetivo y al mundo normativo/evaluativo.

2.1.3.1 El Mundo Objetivo

La objetividad, según Carspecken (1996: 64), hace referencia al acuerdo al que llegan distintas personas como resultado de la observación conjunta a un ente que existe para todos en la realidad, siempre y cuando estas personas estén caracterizadas por una cultura o subcultura común, e interpreten los mismos símbolos comunicativos. En concreto el mundo objetivo hace referencia a los objetos o eventos existentes que son externos a las personas y a las cuales todas ellas tienen acceso, lo que en palabras de Carspecken se conoce como “principio de acceso múltiple”: El concepto de objetividad de esta forma se ciñe a las verdades sobre el mundo, el cual es un mundo externo al individuo, donde se pueden establecer relaciones con los otros. La percepción de ese mundo permite a las personas involucradas en él llegar a un consenso general.

¹¹ Carspecken (1996) citado en Santos (2004) afirma que los pensamientos y creencias conforman realmente los reinos de lo subjetivo y lo normativo. Sostiene que uno puede tener pensamientos y creencias ‘privadas’ que no compartiría con otros (reino subjetivo), a no ser que le permitiera a alguien más tener acceso privilegiado a ellas. Esta comunicación de estos pensamientos y creencias a otros, supone principalmente un proceso de reflexión, cuyo resultado es la toma de posición (reino normativo) al ser expresados estos pensamientos y creencias.

2.1.3.2. El Mundo Subjetivo

Diferente al mundo objetivo es el mundo subjetivo, pues desde la subjetividad se crea la realidad externa. Carspecken (1996:85) afirma que el reino subjetivo está caracterizado por el principio de acceso privilegiado. Las afirmaciones de validez subjetiva están asociadas con aseveraciones acerca de tu, su o mi mundo: acerca de los sentimientos, las intenciones y los estados de conciencia¹². Lo anterior señala que la subjetividad hace referencia a la parte interna del individuo, donde priman las creencias, pensamientos, emociones, valores, deseos, intenciones y niveles de conciencia de los individuos, a los cuales un observador nunca podrá acceder de manera directa.

La subjetividad, entonces, se rige por el principio de “acceso privilegiado”. Como lo señala el autor: lo subjetivo se refiere al concepto que cada individuo da a un ente según su percepción personal; es decir, lo que se dice en el interior de su ser. En este sentido, cualquier persona no puede tener acceso a esa percepción personal, solamente el propio individuo y las personas que él, por su propia voluntad, les conceda dicho acceso, que es privilegiado. Por tal razón las afirmaciones de verdad subjetiva son afirmaciones a cerca del mundo personal del individuo.

Dice Carspecken (1996), que un individuo puede ocultar o revelar a voluntad su dominio con respecto “a su mundo” a otros individuos y en este caso les provee a éstos un acceso privilegiado. Pero cuando el individuo revela los estados subjetivos, los otros individuos deben asumir que está siendo honesto en su apertura, si quieren tener algún grado de certeza con respecto a lo que ese individuo siente. Por lo anterior, solamente un informe sobre sí mismo puede aproximarse a la validez de la subjetividad. La validez de este informe sobre sí mismo depende solamente de la honestidad personal.

Estas consideraciones son muy útiles y necesarias a la hora de abordar un trabajo de investigación etnográfica crítica, pues ésta se basa en informes recabados de entrevistas a actores representantes de una comunidad cultural, donde juega papel importante la apreciación de las realidades subjetivas de los actores. Por lo tanto, cobra relevancia lo señalado por Carspecken (1996) en el sentido que en desarrollo de una investigación etnográfica crítica, las entrevistas semi-estructuradas y formuladas en términos de análisis de datos estimulan la producción y utilización reflexiva de los datos, llamados “datos dialógicos” que se generan mediante dialogo entre el entrevistador y el entrevistado.

¹² Carspecken (1996:85) señala, en una nota del capítulo 4, que los pensamientos y las creencias sintetizan los ámbitos subjetivos y normativo/evaluativos. Uno puede tener pensamientos y creencias “privadas” que no revelaría a otros y que, por tanto, caerían en el mundo del acceso privilegiado, haciendo énfasis en que la constitución de los pensamientos y creencias requiere una toma de posición y, por consiguiente, de estructuras normativas-evaluativas. Pensar es tomar posición frente audiencias abstractas e internalizadas.

En este tipo de entrevistas, por lo general, los entrevistados manifiestan aspectos que rara vez hablarían en su vida cotidiana, debido a la poca atención que habitualmente prestan las personas receptoras. Caso contrario al interés que pone el entrevistador en el momento de hacer la entrevista (acceso privilegiado). El rol que desempeña el entrevistador con el entrevistado es el de colega o par dispuesto a escuchar con respeto y atención.

2.1.4. La autonomía.

Cuando se habla de la autonomía surgen ideas relacionadas con el ejercicio del derecho de la libertad, pero también con el compromiso de actuar con responsabilidad. Entonces libertad y responsabilidad serían dos importantes conceptos ligados en el desarrollo de vida de los individuos y en consecuencia vinculados a la educación. De ahí que al hacer referencia a la educación y dentro de ella a los procesos de enseñanza y aprendizaje, el componente de autonomía sea de gran importancia.

El literal 2 del Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, establece que: *Toda persona tiene derecho a la educación...{ }...La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana...*¹³. Si la educación, y particularmente la superior, tiene por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana, éste no se da si en el individuo hay restricciones al ejercicio de otros derechos, entre ellos los referentes a la autonomía. Por eso dentro del marco de la educación superior colombiana, la Ley 30 de 1992 señala que la educación superior propende por una preparación académica y profesional de calidad, lo mismo que la formación de un espíritu reflexivo orientado al logro de una autonomía personal en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico.¹⁴

- Pero, ¿qué es la autonomía?

Entre las definiciones de autonomía, ésta se concibe como *"la condición de quien, para ciertas cosas, no depende de nadie"*¹⁵, es decir la condición de poder actuar el individuo en uso del derecho de libertad; libertad para elegir entre posibilidades que tiene el individuo de ser actor, constructor y gobernante de sus propios actos, obviamente con responsabilidad frente a la vida de los demás. De acuerdo con esto, Manrique (2002:2) señala que *se es autónomo cuando la persona es capaz de gobernarse a si misma y es menos gobernado por los demás.*

¹³ Declaración de Derechos Humanos. Biblioteca de Consulta Microsoft ® Encarta ® 2005. © 1993-2004 Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos.

¹⁴ Ley 30 de 1992. Fundamentos de la Educación Superior, Capítulo I, Principios. Diario Oficial no. 40.700, de 29 de diciembre de 1992

¹⁵ Asociación de Profesionales por la Autonomía en Castilla-la Mancha, programa de autonomía personal. Consultado en <http://www.apintegracion.org/pap.htm>, el 4 de diciembre de 2005

“Los factores físicos y las situaciones sociales o las presiones culturales condicionan al hombre, pero éste no se encuentra en absoluto determinado por ellas, ya que es capaz de auto-determinarse y sentirse un ser libre. La autonomía, pues, hace referencia a un espacio desde el que la persona es capaz de decidir y elegir por sí misma, es decir, de poseer y hacer un uso efectivo de la libertad.”¹⁶

Manrique (2002:2) destaca la idea de Kamil (2000) acerca del desarrollo de la autonomía en los aspectos moral e intelectual de la persona, y señala que *el individuo alcanza la autonomía cuando es capaz de pensar por sí mismo con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el ámbito moral como en el intelectual. La autonomía moral trata sobre lo “bueno” o lo “malo” y la autonomía intelectual se refiere a lo “falso” o lo “verdadero”.* Dice Manrique (2002) que *cuando el individuo es capaz de contrastar sus puntos de vista, le puede dar sentido a sus construcciones fundamentado en sus razonamientos y opiniones; puede negociar soluciones a determinados problemas y de esta manera lograr autonomía intelectual.*

Con referencia a la autonomía en el aprendizaje, Manrique (2002:3), tomando a Monereo y Castelló (1997), la define como *“la facultad que tiene una persona para dirigir, controlar, regular y evaluar su forma de aprender, de forma consciente e intencionada haciendo uso de estrategias de aprendizaje para lograr el objetivo o meta deseado. Esta autonomía debe ser fin de la educación, que se expresa en saber aprender a aprender”.* En consecuencia con esta idea es importante notar que el aprendizaje es una facultad personal y por lo tanto debe ser regida por un sentido de autonomía en cada individuo. En consecuencia, para aprender, una condición fundamental es que debe existir en el individuo una voluntad explícita en ese sentido. Por eso lo señala Calderón (2005:30): *Es aquí donde cuentan los procesos de autonomía del individuo y su propia concepción antropológica. Si se concibe como una persona libre, autónoma, capaz de construir su propio conocimiento, el estudiante afrontará de una manera especial su aprendizaje.*

Kenny (1993), en Santos (2004), dice que *la autonomía en educación es algo más que la capacidad de autogobierno del individuo.* En este sentido, *la educación se refiere a la potencialización (empoderamiento), lo cual establece que lo que se potencializa es la autonomía de la gente.* Los investigadores citados deducen que de esta suerte la autonomía en el aprendizaje le señala al individuo la necesidad de buscar y encontrar oportunidades para generar conocimiento con el cual poder desarrollar su potencial personal y coadyuvar al desarrollo grupal. Por tanto, la autonomía en el aprendizaje, concebida así, debe permitir desbloquear las capacidades de los individuos para que éstos

¹⁶ Fuente: Asociación de Profesionales por la Autonomía en Castilla-La Mancha, programa de autonomía personal. Consulta en :<http://www.apintegracion.org/pap.htm>111111, diciembre 4 de 2005.

puedan desarrollar un pensamiento y acción independientes e interdependientes.

Los investigadores anteriormente citados dicen que siendo ésta la manera de concebir y desarrollar la autonomía en el aprendizaje, donde éste existe y se practica, una de las formas para hacerlo en educación es a través del currículo, pero de una forma que se pueda organizar lo que los estudiantes quieren hacer dentro del proceso de aprendizaje de una formación dada.

Los investigadores de este estudio infieren que la autonomía en educación mucho se relaciona con la exploración del auto concepto de la autoestima y, por consiguiente, con el desarrollo del potencial personal y grupal, ayudándose a construir por medio de las acciones y relaciones curriculares.

2.1.4.1 Construcción de autonomía a través del currículo

El proceso de enseñanza aprendizaje es una acción importante del currículo. Grundy (1991) destaca que el currículo es una forma de organizar dinámicamente una serie de prácticas educativas en el proceso de aprendizaje. Siendo la educación una práctica social que en las escuelas se desarrolla a través del currículo, éste se inserta dentro de la dinámica de la cultura. En ese sentido el currículo es una construcción cultural debido a que es una manera de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas. En dichas prácticas se desarrollan experiencias de los actores curriculares.

Entendido así, el currículo no se asume como un plan de estudios, o un conjunto de conocimientos o una secuencia de materias que el alumno debe cursar y aprobar dentro del proceso educativo formal, sino que él mismo se acerca a las creencias de los actores y a la manera en que ellos deben interactuar con el ambiente propio de su cultura.

Entonces, sería oportuno hacerse una pregunta, como la plantea Grundy (1991): *¿Qué tipos de creencias acerca de las personas y del mundo guiarán la construcción de determinadas prácticas educativas?*

Ella destaca tres tipos de enfoques curriculares:

- El enfoque curricular técnico
- El enfoque curricular práctico
- El enfoque curricular emancipatorio.

El primero se basa en la creencia de una orientación del hombre hacia el control y el manejo del ambiente, actuando de acuerdo a reglas fundamentadas empíricamente.

El segundo se basa en la creencia de que el ser humano está comprometido con acciones escogidas deliberadamente y que son guiadas por un juicio personal en el marco de procesos interactivos normativos.

El tercero o emancipatorio se basa en la creencia de que las personas actúan en el mundo a partir de una transformación de conciencia sobre la propia existencia y se involucran en el encuentro educativo.

A menudo las escuelas privilegian la idea de que los intereses técnicos y prácticos de formación serían capaces de orientar las acciones de formación hacia el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad en los individuos, pero se ha visto que aquellos no son suficientemente capaces de orientar la acción humana en esa dirección. Como señala Grundy (1991), el único interés que puede lograrlo es el enfoque emancipatorio, y un enfoque así exige de una sólida promoción de la autonomía en sus actores.

Para los fines de la institución objeto del presente estudio el Grupo de investigación considera que el enfoque curricular emancipatorio es ideal, pues se espera que los profesionales actúen en la sociedad con un espíritu reflexivo, analítico, crítico y transformador, basado en un sentido de autonomía personal, como lo enseñan los propósitos fundamentales de la UPTC y sobre todo los de la EAE en especial su misión¹⁷.

2.1.4.2. La autonomía en el aprendizaje en la educación superior

La Ley 30 de 1992 que regula la educación superior en Colombia, define la educación superior como *“proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de manera integral, su preparación académica y profesional y la formación de un espíritu reflexivo orientado al logro de una autonomía personal en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico.”*¹⁸ Dicho proceso implica la adquisición de conocimiento, con lo cual se establece que el acceso al conocimiento permite al individuo el desarrollo de su potencial.

Rodríguez Céspedes (2002) destaca que el conocimiento es connatural a la esencia del ser humano, pues hace parte de su dignidad y es la base para posibilitar el desarrollo de su personalidad y que el proceso de adquisición de conocimiento se efectúa mediante el aprendizaje. Por su parte, Pozo (2000) señala que el aprendizaje es considerado como la adquisición de nuevas conductas en el individuo a consecuencia de su interacción con el medio

¹⁷ Documento de Reforma Curricular de la Escuela de Administración de Empresas de la UPTC, preparado para el CNA. Tunja, 2005.

¹⁸ Ley 30 de 1992. Título 1, Capítulo I. Diario Oficial no. 40.700, de 29 de diciembre de 1992

cultural y sus saberes. Destaca que en el buen aprendizaje hay tres rasgos prototípicos:

- ✓ Un cambio duradero,
- ✓ Un cambio transferible a nuevas situaciones,
- ✓ Fundamento en prácticas realizadas con autonomía y que conduzcan a la auto reflexión

Estos tres rasgos hacen que el aprendizaje contribuya a que los individuos tengan una vida más digna, crezcan en su humanidad y aporten al bien social. El tercer rasgo contribuye a un ideal emancipatorio y al ejercicio del derecho a la libertad de pensamiento que tiene el individuo. En ese sentido el currículo que lo favorezca conduciría a la búsqueda de una formación integral, que es aquella que como lo dice Fichte, citado por Orozco (1999), enriquece el desarrollo y el proceso de socialización del estudiante, devela su sensibilidad, contribuye a su desarrollo moral y abre su espíritu al pensamiento analítico y crítico. La búsqueda de este cometido exige un alto grado de aprecio y dominio de la autonomía por parte de los actores involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje. Ahí es donde se habla de autonomía para aprender.

En ese propósito, es necesaria la flexibilidad en el diseño de los currículos que permita la formación autónoma del estudiante de acuerdo a sus motivaciones, capacidades, calidades e intereses. También es necesario que se encuentren pedagogías que faciliten al estudiante la búsqueda y el hallazgo de sus propias formas de mejor aprender; y que dichas formas puedan darse con un total respeto al estudiante por parte de las instituciones, cuyo derecho a la autonomía les confiere la ley. El establecimiento de competencias generales y los sistemas de créditos académicos que impulsan las universidades son formas de propiciar una formación y un aprendizaje autónomo, pues si el estudiante no es responsable de su propia formación, no puede atender debidamente el derecho que le asiste a la libertad.

2.1.4.3. La autonomía en la enseñanza de la Educación Superior

Orlich et al (2002:19) señalan que: *“La práctica de la enseñanza resulta en una interacción entre profesor- estudiante, profesor- profesor y entre estudiante-estudiante. En esta interacción, los actores toman decisiones constantemente, por lo cual, la enseñanza debe ser deliberada y planeada conjuntamente”*

Actualmente la mayoría de profesores en su práctica educativa y dentro de su autonomía, cotidianamente toman decisiones con respecto a la utilización de diversos métodos (cuestionarios, conferencias, exposiciones, películas, grabaciones etc.) y ayudas de aprendizaje que se adoptan para satisfacer las necesidades educativas de diferentes individuos o grupos de estudiantes.

Orlich et al (2002), afirma que no todas estas decisiones son el resultado de una planeación sistemática y organizada puesto que algunas veces estas decisiones se toman de manera “intuitiva”. Por tanto, el uso de la intuición en la enseñanza ocupa un lugar importante. Generalmente, las decisiones que se toman intuitivamente son a causa de la demanda acelerada del aprendizaje; en estos casos, la reacción del profesor ante estas situaciones depende de la experiencia y agilidad de pensamiento para elegir y aplicar la técnica de enseñanza más apropiada. En este apartado, se estaría asumiendo que un profesor con experiencia (conjugación de arte y conocimiento) suele tener un mejor desempeño en la labor educativa que un profesor que inicia la actividad.

Concebida la enseñanza como ciencia, pero también como arte, es necesario considerar la habilidad artística de la enseñanza. Dicha habilidad implica que el profesor debe desarrollar un conjunto de destrezas comunicativas y pedagógicas para darles uso como estrategias de enseñanza, de tal manera que con su “arte” imprima su propio estilo en el educando.

De manera general, la toma de decisiones por parte del profesor en sus labores de enseñanza implica por sí misma la noción de responsabilidad. Si el profesor es autónomo en el aula de clases para la toma de decisiones, deberá llevar consigo una generosa dosis de responsabilidad, tanto en la instrumentalización como en asumir las consecuencias surgidas de la toma de decisiones.

2.1.4.4. La autonomía en la gestión en educación superior

Blank (1985) enseña que la misión organizacional e institucional se entiende como un servicio y también como aquello de lo que se debe ocupar la organización para justificar su labor, lo que justifica su existencia y permanencia. Dice que la misión es un derrotero que orienta los propósitos hacia unas acciones determinadas.

Las instituciones de educación superior tienen como misión el desarrollo integral de las potencialidades del ser humano y su formación profesional y académica. Ibarra et al, (2000), destacan que la educación superior tiene el carácter de servicio público y que para un óptimo desarrollo, debe prestarse dentro de unos marcos de libertad de enseñanza, de aprendizaje y de investigación. Es decir, unos marcos de autonomía. En la carta fundamental de 1991 y en la Ley 30 de la educación superior, se encuentra el soporte de las instituciones, para definir su misión y sus proyectos educativos de una manera autónoma y comprometida con la construcción del proyecto de nación.

La autonomía para las instituciones de educación superior es definida por el artículo 28 de la Ley 30 de 1992, así: *“Cada institución tiene la facultad de crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, definir y organizar sus labores correspondientes, seleccionar a sus profesores, admitir a sus alumnos y*

*adoptar sus correspondientes regimenes, establecer y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de su función institucional”.*¹⁹

Esa autonomía les da la capacidad para ejercerla en sus tres dimensiones de actividad. De esta manera según Ibarra, et al (2000) existe la autonomía curricular, la autonomía para la empresa científica y la autonomía para la investigación. La primera se fundamenta en la libertad de enseñanza y en la formación para el ejercicio de la libertad mediante la construcción de currículos y pedagogías flexibles que atiendan las diferencias y ritmos de los educandos con sentido de auto reflexión y crítico.

La segunda busca ser un colectivo que consolide y lidere la creación de conocimiento y la tercera, que la educación superior determine y busque sus propios propósitos fundamentales (misión, objetivos y metas) en interacción con las comunidades académicas, sectores productivos y sociedad civil, de una manera creativa y abierta.

Docencia, investigación y extensión son las funciones derivadas del ejercicio de las autonomías propias de las dimensiones de actividad de las instituciones de educación superior. Mediante estas funciones se desarrolla la misión en las instituciones de educación superior. El desarrollo de esas funciones requiere de estructuras organizacionales adecuadas al ejercicio de cada autonomía. Por tanto, las estructuras organizacionales deben ser flexibles y cada institución de educación superior debe gozar de autonomía para fijarlas de acuerdo a las necesidades de desarrollo de cada función.

Esta potestad de autonomía está dada por el artículo 29 de la Ley 30 de 1992, cuando permite que en desarrollo de la autonomía que gozan las instituciones de educación superior, éstas puedan darse y modificar sus estatutos; designar sus autoridades académicas y administrativas; definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión; adoptar el régimen de alumnos y profesores; aplicar y arbitrar sus recursos para el cumplimiento de su misión y sus funciones.

El proceso de formación que se desarrolla en las instituciones de educación superior, para que sea trascendente exige calidad. La calidad va ligada a la autonomía de las instituciones y se logra mediante el funcionamiento de patrones de comportamiento ajustados por autodeterminación. En este sentido la autonomía de las instituciones necesita autorregulación, o sea la determinación de procesos permanentes de auto evaluación cuyos fines sean el mejoramiento de la calidad en los procesos de formación; estrategias para la superación de las debilidades; planes de mejoramiento; control de la ejecución de esos planes, sus avances y logros, y la definición de nuevas estrategias de mejoramiento con base en los resultados. De ahí que cuando en las

¹⁹ Ley 30 de 1992 . Artículo 28. Diario Oficial no. 40.700, de 29 de diciembre de 1992.

instituciones educativas se trazan planes de auto evaluación, el componente de autonomía, pretende mejorar y asegurar calidad.

En términos generales la teoría guía presentada recopila los aspectos básicos que enmarcan la situación pertinente al problema objeto de tratamiento de esta investigación. Dichos aspectos sirven para orientar el tema de desarrollo de la investigación, con el propósito de que, al final de la misma, se puedan establecer relaciones y comparaciones con los resultados obtenidos.

2.2 MARCO METODOLÓGICO

El tema investigativo que nos ocupa se ubica dentro del enfoque cualitativo, con un diseño etnográfico crítico, por cuanto interesa generar conocimientos a partir del significado de unos hechos culturales. En este apartado se presenta el marco metodológico general y el marco específico. En el primero se presenta una explicación de la etnografía y de manera particular de la etnografía crítica; en el segundo, se presenta el proceso seguido en el desarrollo de la investigación

2.2.1. Marco metodológico general

La presente investigación pertenece al campo de la investigación educativa. Según Hernández Pina (1995), citado por Buendía et al (1998:3) se entiende por Investigación Educativa *“el estudio de los métodos, los procedimientos y las técnicas utilizadas para obtener un conocimiento, una explicación y una comprensión científicos de los fenómenos educativos, así como también para solucionar los problemas educativos y sociales”*.

Shulman (1988), citado por Buendía, et al (1998), destaca que el investigador no decide a priori cuál método y metodología va a adoptar; es la formulación de su pregunta la que lo ha de llevar al método y a la metodología apropiada para dar respuesta a la pregunta directriz de la investigación.

El proceso de investigación educativa, según Salomón (1991), citado por Buendía et al (1998), considera cuatro aspectos fundamentales:

- Supuestos paradigmáticos,
- Naturaleza del fenómenos objeto de estudio,
- Preguntas que se formulan acerca del fenómeno objeto de estudio,
- Metodología que se va a utilizar.

Buendía et al (1998: 233) señalan que la investigación cualitativa permite una amplia variedad de diseños tales como investigación – acción, estudio de casos, análisis conversacional, hermenéutica, investigación participante, historias de vida, y etnografía, entre otros. *“La etnografía se interesa por describir y analizar culturas y comunidades, con el objeto de descubrir patrones o regularidades que surgen de la complejidad”*.

De acuerdo a Werner y Schoepfle, citado por Buendía et al (1998) son numerosas las modalidades de etnografía, entre las cuales se encuentran la procesal, la holística, de comunicación, antropológica, clásica, sistemática, interpretativa y crítica, entre otras. Fetterman (1989) señala que lo que interesa en la investigación etnográfica no es cómo el investigador entiende el mundo, sino cómo lo entienden los actores investigados. Señala el autor que por esta razón, los etnógrafos no explicitan en detalle una teoría específica sobre el tema de estudio pues esto les impediría abrir su comprensión a otras formas de entender la misma realidad.

Hasta los años sesenta del siglo XX, la mayoría de preguntas que se hacían en investigaciones educativas se formulaban desde paradigmas empírico-racionalistas y positivistas, donde las respuestas demandadas había que buscarlas en métodos cuantitativos, como son la investigación descriptiva correlacional, experimental y el método por encuesta.

Con la incorporación en la educación de otras disciplinas tales como la sociología, la antropología, la historia y la lingüística, entre otras, se requirió abordar la temática educativa, y por consiguiente la investigación educativa, desde otras perspectivas que demandan respuestas vinculadas no al planteamiento cuantitativista, como son los métodos cualitativos y de cambio y mejora.

En la cultura, la educación es la práctica social necesaria para el crecimiento de los individuos como tales y como integrantes de la sociedad. Dicha práctica social tiene un campo de estudio donde convergen las disciplinas mencionadas. Por otra parte, la cultura genera hechos, - en este caso hechos educativos - cuyo conocimiento y solución requiere de comprensión e interpretación de los mismos. De ahí que se considere pertinente la aplicación de metodologías provenientes de esos campos, dando lugar al paradigma metodológico del enfoque cualitativo.

Según Buendía et al (1998), *método* es el conjunto de procedimientos que facilitan abocar un problema de investigación con el objeto de encontrar unos propósitos determinados; *metodología* es un metanivel de investigación que aspira a comprender los procesos de la investigación. Kaplan (1964), citado por estos mismos autores, señala que la metodología es la descripción, explicación y justificación de los métodos, y no los métodos en sí.

En consecuencia, la metodología de investigación cualitativa es un enfoque cuyo propósito fundamental es la generación de conocimiento a partir de las características concretas de los hechos. Por lo tanto, este tipo de investigación se centra en la experiencia humana y en su significado.

Con el propósito de responder la pregunta planteada y lograr los objetivos propuestos, el presente estudio presentó y utilizó un diseño de *investigación cualitativa*, teniendo en cuenta que, como afirma Shimhara (1990), citado por

Hernández Sampieri et al.(2003: 186): "*Por su naturaleza, la investigación cualitativa debe ajustar su diseño conforme evoluciona el estudio, puesto que cualquier tipo de investigación debe ajustar el diseño ante posibles contingencias o cambios en la situación de investigación*".

"El término etnografía proviene del griego: *ethnos* (εθνος) que significa *tribu o pueblo*, y de *grapho* (γραφω) que significa descripción. Literalmente etnografía es la *descripción de los pueblos*, y es un método de investigación de la antropología cultural. Dicho método consiste en la recolección de datos en la comunidad objeto de estudio, teniendo como informantes a los integrantes de la comunidad. Los datos recopilados consisten en la descripción densa y detallada de sus costumbres, *creencias*, mitos, genealogías, o historia. Usualmente dicha información se obtiene por medio de *entrevistas* con miembros de la comunidad –actores - o informantes claves de ellas"²⁰.

Señalan Munevar Molina et al (2000) que la etnografía es el prototipo de la investigación cualitativa, por cuanto la etnografía y sus variantes del diseño cualitativo brindan a los investigadores del campo de la educación y a otros científicos sociales, posibilidades para la descripción, interpretación y explicación de los fenómenos culturales y dentro de ellos los educativos. En este contexto, los autores, citando a Goetz y LeCompte (1988), señalan que los etnógrafos analizan e investigan los procesos de enseñanza y aprendizaje; las interacciones de los actores en los contextos socioculturales; la diversidad de formas que adopta la educación en las distintas culturas, así como en los diferentes subgrupos de una sociedad; las funciones de las estructuras procesos educativos; y, los conflictos que surgen cuando los agentes de socialización se enfrentan a un proceso de transformaciones sociales.

El diseño de la investigación: La etnografía crítica

Montero (1991) dice que ante un determinismo que somete a los estudiantes a categorías y puestos predeterminados por la propia escuela, la etnografía crítica ofrece liberación, al romper con el determinismo, usando las perspectivas de los actores sociales. Se plantea el cuestionamiento de las relaciones que existen entre la cultura y el poder. Este enfoque aboga por las experiencias vividas, centradas en posiciones de interés político y económico. Dice Montero (1991), citando a Sharp y Green (1975) y Freire (1970), que son aspectos centrales de este enfoque los propósitos de concientización, reflexión y acción (praxis) dentro de los procesos dialécticos en la toma de decisiones, por parte de los actores objeto de participación.

²⁰ Fuente: www.org.cinta.de.moebio No.3. Abril de 1998. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/03/frames49.htm>, consultada el 5 de diciembre de 2005, 9,30 a.m.

De acuerdo con Carspecken (1996), existe un elemento importante que muestra la diferencia entre la etnografía crítica y la etnografía tradicional lo cual se especifica en el interés, de la primera, por alcanzar cambios sociales positivos dentro de una naturaleza que involucra una estructura social, una estructura de poder y la acción humana. Además el mismo Carspecken (1996) continúa manifestando que el centro de la investigación crítica es la preocupación por las desigualdades sociales y que su eje de trabajo se relaciona con la generación de los cambios sociales requeridos.

Santos (2004), citando a Carspecken (1996), destaca que la etnografía crítica se basa en la teoría crítica de la sociedad, la cual se ocupa del estudio, análisis y crítica a la opresión e inequidad existentes en la sociedad, con el objeto de emancipar a los individuos y grupos, para que de esta manera consigan un empoderamiento colectivo, entendiendo por empoderamiento el poner algo en “poder de alguien o darle la posesión de ello”, o hacerse dueño de algo, ocuparlo, ponerlo bajo su poder.

Quantz (1992), citado por Cohen, Manion, y Morrison (2000:10)²¹, considera que las culturas, los grupos y los individuos en estudio se encuentran localizados en contextos de poder, y la investigación sirve a ciertos intereses. Por lo tanto es tarea de la investigación crítica mostrar esos intereses, cuestionar su legitimidad y motivar a los individuos afectados hacia la emancipación.

Por ello, la reflexión que genera la etnografía crítica, pero sobre todo la auto reflexión que los autores se hagan, es muy valiosa para los fines de empoderamiento y de emancipación y por eso la etnografía crítica va más allá de una simple descripción, pues procura niveles de reflexión dialogal sobre la realidad de estudio.

2.2.1.2 Premisas fundamentales de la etnografía crítica

Como lo expresa Carspecken (1996), citado en Santos (2004), 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. De igual forma el mismo autor basado en Kinchloe y McLaren (1984), resume así los presupuestos fundamentales que comparten los investigadores críticos en lo relacionado con los valores que orientan su labor:

Un estudio de la realidad en su estado natural.

²¹ Esta referencia corresponde a un documento de clase, traducido por la profesora Doris Adriana Santos, titulado Métodos de Investigación en Educación; de Louis Cohen, Lawrence Manion y Keith Morrison (2002)

Dado el carácter inductivo de un estudio así, el investigador tiene que buscar al acceso privilegiado al mundo del entrevistador, y sumergirse en los datos para descubrir categorías, dimensiones o interrelaciones relevantes;

Lograr una perspectiva interna de la realidad a partir del contacto directo y personal con ella;

Enfocarse en las interdependencias complejas de la realidad como un todo;

Prestar atención a los procesos, pues la realidad es vista como una dinámica, cambiante;

Asumir cada caso como único y especial;

Incluir la experiencia personal, del investigador y su introspección como parte de los datos, permitiendo lograr distancia entre ella y los hallazgos que emerjan.

Utilizar diseños de investigación flexibles que permiten que se hagan las modificaciones al diseño de la investigación, de ser necesario; y

No buscar explicaciones a los hechos de la realidad, sino más bien una comprensión de los mismos desde los marcos interpretativos de los actores sociales involucrados.

Carspecken (1996), en Cohen, Manion y Marrison (2000)²², señala las que considera premisas fundamentales de la etnografía crítica:

- ✓ La investigación y el pensamiento están mediados por relaciones de poder.
- ✓ Las relaciones de poder se encuentran social e históricamente localizadas.
- ✓ Los hechos y valores son inseparables
- ✓ Las relaciones entre objetos y conceptos están mediados por relaciones sociales de producción
- ✓ El lenguaje es clave para la percepción
- ✓ Ciertos grupos de la sociedad ejercen más poder que otros
- ✓ La inequidad y opresión son inherentes a las relaciones capitalistas de producción y consumo
- ✓ La dominación ideológica es más fuerte cuando los grupos oprimidos ven su situación como inevitable, natural o necesaria.
- ✓ Las formas de opresión median entre uno y otro individuo y se deben considerar conjuntamente, por ejemplo: raza, género, clase social.

Para el caso que nos ocupa es necesario adoptar un diseño de investigación orientado por un enfoque interpretativo crítico, puesto que, como lo señala Fetterman (1988), citado en Santos (2005:19) se requiere promover procesos de participación democrática, que a su vez, generen unos niveles de reflexión dialogal sobre la realidad de estudio.

²² Ibid. P. 10.

2.2.2 Marco metodológico específico

El diseño de investigación etnográfica tiene en cuenta los siguientes apartados, contemplados en el proceso de investigación a seguir: Determinación del proceso de investigación, determinación de la población objeto de estudio y de los tipos de muestreo, y determinación de las formas de recolección de información.

2.2.2.1 Proceso de investigación seguido

El proceso de investigación desarrollado se basó en Fetterman (1989), citado en Santos (2005) el cual presenta cuatro etapas generales, Carspecken (1989) que plantea las actividades a desarrollar en el trabajo de campo, y Cohen, Manion y Morrison (2000), quienes presentan aspectos éticos a tener en cuenta y los tipos de muestreo que se pueden utilizar.

1ª Etapa de identificación del tema o problema Cuyos resultados corresponden a contenidos en capítulo 1.

2ª Etapa de elaboración de una teoría guía. Presentada en capítulo 2, numeral 2.1 y partes de 2.2.)

3ª Etapa de Trabajo de campo. (Desarrolladas para la obtención de los resultados presentados en el capítulo 3) y que contempla un proceso secuencial de fases:

- *Fase de familiarización:* Los investigadores tienen pleno conocimiento de la institución dado que hacen parte de ella.

- *Fase de exploración:* Identificación de coordenadas espaciales, temporales y conceptuales, en la cual se utilizan técnicas de recolección de documentos, observación participante y técnicas de análisis. El resultado de esta fase constituye la información del contexto de estudio: La UPTC y la EAE en los apartados 3.1 a 3.3, inclusive esta fase es muy importante dado que de su ejecución se obtiene un conocimiento objetivo del lugar en el cual se desarrollo la investigación.

- *Fase de abordaje de aspectos éticos:* Seleccionados los actores clave se les explicó los fines y los procesos del trabajo investigativo. Con este conocimiento que tuvo cada cual se solicitó una cooperación voluntaria para la realización de las entrevistas, al tiempo que les recalco la importancia de su participación como personas valiosas dentro de la comunidad formada por la EAE. Enseguida se les solicitó su autorización para la utilización de una grabadora dándole a conocer la importancia de su utilización debida a la necesidad de contar con todos los detalles relacionados con las manifestaciones proferidas por cada uno de los entrevistados con fines de su posterior análisis. El grupo de investigación se comprometió a que dicho material es totalmente confidencial y que en adelante se mantendrá el anonimato de la persona.

- *Fase de selección de personas y consecución de actores claves, contextos, temas, tiempos y fuentes de información:* La selección de los atributos básicos y rasgos específicos de interés de las personas que fueron seleccionadas para integrar la muestra de investigación, se realizó con base en el criterio emitido mediante consenso del grupo de investigación del proyecto macro. (Numeral 2.2.2.2.)

- *Fase de autorización para acceso al contexto:* Cobra importancia debido a la complejidad de ser miembro de la comunidad e investigador de la misma.

- *Fase de consecución de actores claves:* Hace referencia a la selección, contacto y operativización y autorización de las personas que participan en el estudio (tabla: numeral 2.2.2.2)

- *Fase de desarrollo y mantenimiento de relaciones interpersonales en el campo.* Incluye: Diseño de la entrevista, planeación del proceso de ejecución de las entrevistas: horarios, lugares, ambientes; programación de realización de entrevistas, transcripción, revisión de las mismas con los actores entrevistados.

- *Fase de recolección de información:* Antes de comenzar el proceso de recolección de la información se realizó la prueba piloto, que consistió en seleccionar a una persona que tuviera atributos similares a los de el grupo de estudio a la cual se le aplicó el protocolo de entrevista previamente diseñado, se observo el comportamiento de la persona, se animó para que diera las respuestas y en fin se aplicó todo lo referente a la forma como el etnógrafo debe abocar su labor. Luego de realizado el diseño de la entrevista y efectuadas las pruebas piloto, Mediante un cronograma previamente elaborado para el trabajo de cada investigador, se determinó el sitio y hora con cada entrevistado. Llegado el momento, las entrevistas se realizaron en los cubículos de profesores, cabinas de habitación, y sitios de reunión social de la UPTC, en momentos de relativa soledad y de tranquilidad en esos lugares.

Saludos y despedidas formuladas con amabilidad, por los entrevistadores, fueron las mínimas normas de respeto acatadas. Las entrevistas fueron “cara a cara”, situándose el entrevistador al frente o en diagonal al entrevistado, sosteniendo una comunicación franca, directa, respetuosa y serena. Sobre una pequeña mesa se sitúo la grabadora con discreción. Siempre estuvo al alcance de la mano de cada entrevistado, por si este deseaba hacer alguna interrupción. Los entrevistadores escucharon, observaron, tomaron notas en las respectivas bitácoras dispuestas de antemano, sobre comportamientos, gestos y actitudes de los participantes. Los entrevistadores siempre estuvieron prestos a dar orientación y aclaración sobre algunas preguntas, pero nunca intervinieron para dirigir las respuestas o hacer comentarios sobre las mismas.

4ª Etapa de análisis formal de los datos. Está relacionada con las técnicas de análisis, que incluye: identificación de categorías, elaboración de matrices, triangulación y cristalización (desarrollo de la investigación propiamente dicha,

consignación de datos, ordenación y procesamiento de los mismos, interpretación y análisis)

2.2.2.2 Población objeto de estudio y el muestreo

La población objeto de estudio estuvo conformada por el personal directivo, docente y estudiantil de la Escuela de Administración de Empresas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia distribuido de la siguiente forma:

Directivos: un decano de la facultad y un director de la escuela

Profesores: de planta 17, ocasionales 8 y catedráticos 3.

Estudiantes: 285 estudiantes del programa diurno y 247 del programa nocturno, matriculados para el primer semestre de 2005.

Para este trabajo se tuvieron en cuenta los siguientes tipos de muestreo según Cohen, Manion y Morrison (2000)²³:

- ✓ Muestro intencionado (purposive sampling): A juicio del grupo de investigación, se determinó la cantidad de actores a entrevistar teniendo en cuenta profesores, estudiantes por semestres y directivos, atendiendo a los objetivos de la investigación.
- ✓ Muestreo dimensional (dimensional sampling): Se determinaron varios criterios y atributos y se procedió a identificar por lo menos un actor que reuniera dichos factores.
- ✓ Muestreo del caso crítico: Se identificaron actores que contaban con una o unas características específicas significativas para el estudio, por ejemplo la edad: el más joven y el de mayor edad
- ✓ Muestreo del caso típico: Se tuvo en cuenta personas que se caracterizan por ser típica promedio, por ejemplo el estudiante problema de un grupo determinado.
- ✓ Muestreo del caso único: Se tomaron algunos casos inusuales acerca de uno o más criterios. Por ejemplo el profesor fundador de la escuela.

Teniendo en cuenta las ideas acerca de selección para este tipo de investigación, donde es importante que las personas seleccionadas tengan unos atributos específicos que los hagan destacables para los fines de la misma. El equipo co- investigador del proyecto macro, del cual hace parte este estudio, determinó para todos los contextos los siguientes atributos básicos y rasgos de interés, que permitieron la identificación de cada una de las personas consideradas unidades de investigación:

²³ Op.Cit 26. P. 13.

a) Atributos básicos

Estudiantes

- Que estuvieran matriculados en el Programa de Administración de empresas en el momento de hacer la entrevista;
- Que estuvieran asistiendo regularmente a clases.

Profesores

- Que estuvieran contratados en la UPTC al momento de realizar la entrevista;
- Que estuvieran a cargo de alguna asignatura de los programas de Administración de Empresas D y N.

Directivos

- Que estuvieran desempeñando un cargo directivo académico / administrativo, reconocido por la UPTC, con un nivel de autoridad y que tuvieran contacto continuo con los profesores y estudiantes de los programas de Administración de Empresas;
- Que tomaran decisiones con respecto a los profesores y a los estudiantes.

b) Rasgos específicos de interés

Estudiantes

- Edad: los más jóvenes y los de mayor edad;
- Semestres en los que se encontraban: primer semestre, semestres intermedios (3-5), último semestre, culminando trabajo de grado o práctica empresarial;
- Jornada; diurna y nocturna;
- Género: mujeres y hombres;
- Con dificultades en el proceso de aprendizaje 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), último semestre o asesorando/dirigiendo trabajos de grado o prácticas empresariales;
- Jornada: diurna y nocturna;
- Género: mujeres y hombres;
- Con dificultades en el proceso de enseñanza o destacado en su labor docente;

Directivos

Jornadas diurna y nocturna.

Como resultado del uso de los diferentes tipos de muestreo expuestos para la conformación de la muestra, fue la identificación de 24 personas (12 estudiantes, 10 profesores y 2 directivos). En la siguiente tabla se muestra el total de entrevistados, según tipo de actor curricular. La escogencia de las personas se hizo de la siguiente manera:

Estudiantes: En los semestres de ubicación seleccionados, se acudió al registro académico que posee la universidad, para la selección por atributos básicos. Para la selección por atributos de interés, se tomaron las listas de clase y se acudió a la colaboración de los profesores respectivos, para que ellos, dado el conocimiento que tienen con respecto de sus estudiantes, señalaran a las personas que cumplieran con los atributos específicos. A los estudiantes seleccionados se les convocó a una reunión efectuada el miércoles 18 de agosto de 2004, se les explicó el propósito investigativo, su papel y las implicaciones, garantizando su anonimato en las entrevistas, puesto que su participación solo sería identificada por un código. (Ejemplo: E-1: Estudiante 1).

A continuación y en la fase de aspectos éticos se les dijo que luego de efectuada la entrevista, para fines de análisis esta se transcribía, y que para corroborar lo verificación de lo dicho, a cada uno se le presentaría la transcripción. Hasta que no hubiera conformidad, no se proseguía con el proceso. Hechas esas aclaraciones se solicitó la colaboración voluntaria, y con las personas que accedieron se conformó la muestra estudiantil. Ese mismo mecanismo se utilizó con los profesores y directivos seleccionados.

Profesores: Para la conformación de las unidades muestrales respecto a los atributos básicos, previa autorización del decano de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, se acudió al registro profesoral que tiene la facultad, donde se escudriñaron los datos de cada profesor respecto a tipo de vinculación, edad, género y lugar de nacimiento. Para la selección, teniendo en cuenta atributos específicos, se solicitó el concurso de algunos de sus estudiantes. Una vez identificados los profesores que participarían en la investigación, durante una reunión ordinaria de profesores efectuada el miércoles 18 de agosto de 2004, se les explicó la importancia y los alcances del estudio así como el proceso y los compromisos de confidencialidad.

Directivos: Se acudió a los tres directivos que tienen los programas de Administración de Empresas, pero uno de ellos no se interesó en participar.

Tabla: Conformación y caracterización de los actores clave, en el proceso de investigación:

	Categorías descriptiva	ESTUDIANTE	PROFESOR	DIRECTIVO	TOTL
	Número de entrevistas realizadas	12	10	2	24
Edad	18 - 25	6	1		7
	26 – 35	4			4
	36 – 45	2	5		7
	46 o más		4	2	6
Procedencia	Boyacá	10	6	1	17
	Otras regiones	2	4	1	7
Género	Mujeres	7	4		11
	Hombres	5	6	2	13
Semestre que cursa	1 - 2	2	No aplica	No aplica	2
	5 – 6	4	No aplica	No aplica	4
	11 – 12	4	No aplica	No aplica	4
	No se han graduado	2	No aplica	No aplica	2
Tipo de vinculación	Ocasional Tiempo completo	No aplica	2		2
	Planta	No aplica	8	2	10
Jornada	Diurna	6	si (*)	si (*)	6
	Nocturna	6	si (*)	Si (*)	6

(*) La carga académica de los profesores y directivos está repartida en ambas jornadas.

2.2.2.3. La entrevista etnográfica crítica

Para todos los grupos participantes en el macroproyecto de investigación, (equipo co-investigador del macroproyecto) del cual participó la presente investigación, se diseñó el mismo protocolo de entrevistas a realizar. Para esto la entrevista semi-estructurada se consideró como la más pertinente.

Carspecken (1996) señala que las entrevistas cualitativas pueden ser no estructuradas y semi-estructuradas. La entrevista semi-estructurada se puede estructurar de tres formas diferentes:

En términos de preguntas típicas que el entrevistador va a hacer.

En términos de respuestas ideales del entrevistado

En términos de análisis de datos dirigido por el entrevistado.

Este autor dice que las entrevistas semi-estructuradas y formuladas en términos de análisis de datos estimulan la producción y utilización reflexiva de los datos, llamados dialógicos. Los “datos dialógicos” son aquellos generados mediante dialogo entre el entrevistador y el entrevistado. En entrevistas así, por lo general, los entrevistados manifiestan aspectos que rara vez hablarían en su vida cotidiana, debido a que las personas receptoras de la comunicación habitualmente no escuchan con la misma atención que pone el entrevistador en el momento de hacer la entrevista (acceso privilegiado).

Carspecken (1996:155) indica que el propósito de la generación de datos dialógicos, a través de la entrevista es democratizar el proceso de investigación. Esto es, que el entrevistador tome el papel de colega, par o facilitador, para ayudar al entrevistado a explorar sus cuestionamientos a través del uso del vocabulario que le sea familiar, con sus propias metáforas y sus propias ideas; a fin de motivarlos a participar del proceso de investigación y generar una una toma de conciencia sobre el objeto de estudio, basado en sus experiencias, para que las interiorice y promueva acciones conducentes

2.2.2.4. Diseño de la entrevista semi - estructurada

Siguiendo a Carspecken (1996:157,158) de acuerdo al tipo de entrevista se determinaron y diseñaron las preguntas generales o de dominio, las categorías ocultas y las preguntas específicas, atendiendo a las siguientes concepciones: Preguntas generales dirigidas: Se construye un protocolo de entrevista (correspondiente para este macroproyecto, que se encuentra en el anexo 1) que permita flexibilidad en el proceso de desarrollo de la entrevista. Se inicia con la formulación de dos a cinco preguntas previas con carácter de ubicación general, tanto para dominio del tema, como para crear un clima de armonía y confianza. Se preparan las preguntas generales que son aquellas puntuales y amplias, dirigidas para abrir el dominio que se desea en el entrevistado.

Las preguntas se formulan en forma concreta, aunque el resultado que se persigue es abstracto. Para alcanzar este resultado el entrevistador puede pensar en la forma cómo el entrevistado describe un evento, como si hiciera un video. Cuando el entrevistado describe el evento desde su memoria, es conveniente estar presto para intentar moverlo generalizando sus descripciones internas, hacia otros contextos de la vida.

Categorías ocultas. Como se dijo, las preguntas generales y dirigidas permiten abrir el dominio de interés. En este propósito es útil hacer una lista de ítems para cada dominio con el objeto de que el entrevistado se dirija hacia el dominio, pero sin preguntar explícitamente para no dirigirlo demasiado.

Ese listado son las categorías ocultas que se posiciona en la mente del entrevistador, para que en el desarrollo de la entrevista no se olvide nada importante qué formular. Una vez abierto el campo de dominio de interés a

través de la pregunta general, el entrevistador debe estar atento a que el entrevistado absuelva los aspectos contenidos en las categorías ocultas.

Preguntas específicas: Llegado el caso en que haya necesidad de centrarse en un ítem no tenido en cuenta, en la respuesta que se da a la pregunta general el entrevistador debe evocar el campo de criterios ocultos para determinar la pregunta específica que debe dirigir al entrevistado.

2.2.2.5. Emisión de respuestas por parte del entrevistador.

Carspecken (1996:158, 160) también manifiesta que diferente a lo que ocurre con el desarrollo de una entrevista de cualquier diseño con enfoque cuantitativo, en el enfoque de investigación cualitativa de diseño etnográfico, lo más importante no son tanto las palabras que se usan en las preguntas, sino la forma como los entrevistados responden. En procura de este cometido el entrevistador debe animar al entrevistado para que ofrezca respuestas ricas en expresiones susceptibles de interpretación y de análisis. Es necesario que el entrevistador esté atento al desarrollo de cada respuesta para guiarla y orientarla llegado al caso, pero sin intervenir directamente en el curso de su proyección. Esta actividad se conoce como emisión de respuestas por parte del entrevistador. Algunas de esas emisiones son las siguientes:

Tipología de las respuestas: Asentimiento suave por parte del entrevistador. Manifestaciones positivas con un término o expresiones faciales que denotan aceptación, interés o atención, alientan al entrevistado hacia una participación más detallada o profunda acerca de la evocación que está haciendo. Se recomienda su uso a lo largo de toda la entrevista, pero especialmente al principio de un tema. Ejemplo: *¡Oh, qué interesante!...Hummm y expresión de sonrisa.*

Parfraseo con baja inferencia: El entrevistador reafirma información que el entrevistado le ha dado, pero usando nuevos términos y sin agregar nuevo contenido. Es una buena forma de mantener al entrevistado sujeto al tema. Por eso es útil cuando el entrevistado tiende a salirse del tema de interés, o cuando da muestras de querer que el entrevistador exprese algún comentario, o cuando ya se ha usado mucho el asentimiento suave. También es útil cuando el entrevistador se da cuenta que el entrevistado esconde detalles y desea que estos afloren. Se usa más al principio que al final de la entrevista.

Ejemplo: *Entiendo que sucedió esto, por causa de aquello...*

Dirección no dirigida: Son formas de presentar cuestionamientos, sin dirigir, como una variación del parafraseo con baja inferencia. El propósito es provocar más información sobre el tema en cuestión y se puede alternar con parafraseo de baja inferencia.

Ejemplo: *¡Oh, cuéntame algo más sobre eso...!*

Parfraseo con inferencia activa: Involucra algunas especulaciones con respecto al significado o las implicaciones de la información suministrada por el entrevistado, con el propósito de verificar que las ideas que el entrevistado puede tener sean importantes para el análisis.

Ejemplo: en una entrevista el entrevistado decía: *Siempre busco ser el mejor y obtener los logros más altos...* El entrevistador puede expresar: *Crees que eres perfecto y en consecuencia ¿Te exiges más?*

Escucha activa: Es poner palabras en los sentimientos que el entrevistador sospecha tiene el entrevistado al referirse acerca de algún asunto que no ha especificado, cuando el entrevistador observa que el entrevistado guarda sentimientos durante la entrevista, sin hacerlos explícitos.

Ejemplo: *Entendí que dijiste: frustración; parece que te sientes frustrado por esta situación.*

Con las consideraciones expuestas el grupo de la investigación macro diseñó el protocolo de entrevista que se encuentra en el anexo 1.

De acuerdo a la evolución de las respuestas, al grado de acceso privilegiado y las auto-reflexiones que se generaban, y con miras a favorecer el desarrollo dialógico, los entrevistadores fueron tomando, dejando de lado, o variando, transformando, o profundizando las preguntas específicas contenidas en el cuestionario.

2.2.2.6. La entrevista cara a cara.

En el apartado 2.2.2.4. ya se describieron algunas formas del desarrollo de la entrevista. Por su carácter especial se justifica la realización de la entrevista cara a cara. Carspecken (1996) señala que por su misma esencia, en la investigación cualitativa las definiciones operacionales deben evitarse. Un principio esencial para el investigador cualitativo es que debe aproximarse al mundo de lo subjetivo sin operacionalizar. Una forma de hacerlo es mediante la entrevista cara a cara ya que ésta facilita tal aproximación de esa manera permite construir una serie de afirmaciones más sólidas, referidas a la subjetividad, que lo que una definición operacional pueda proporcionar.

La entrevista cara a cara aborda el problema de la subjetividad al facilitar la toma de conciencia de los estados subjetivos reprimidos o mal interpretados por el entrevistador en el escenario social. En las entrevistas cualitativas se trabaja con una comprensión heurística de la diferencia entre los estados subjetivos y los estados psicológicos. Muchas veces se encuentra 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 utilizar preguntas que determinen la respuesta por parte del investigador.

Para un investigador cualitativo la evidencia de alteraciones en la auto-conciencia produce datos reveladores que otro instrumento no puede lograr. El

punto más importante es la forma como responde a las preguntas (actitud) y no las palabras que utiliza para responder. En la entrevista cara a cara se puede realizar un gran número de chequeos sobre las actitudes del entrevistado. Cuando la entrevista es semi-estructurada hay flexibilidad, lo cual permite al investigador revisar continuamente la comprensión de las preguntas, y por lo tanto puede alterar el protocolo en el momento que las circunstancias lo ameriten ya que con preguntas específicas apropiadas, el entrevistador puede intentar mover al entrevistado, generalizando sus descripciones internas hacia otros contextos de la vida.

Como ya se ha mencionado, en la entrevista cara a cara el entrevistador toma el papel de colega, par o facilitador, para ayudar al entrevistado a explorar sus cuestionamientos a través del uso de un vocabulario que le es familiar, así el entrevistador no es percibido como un extraño que juzga y cuestiona, y también se favorece su acceso al mundo privilegiado del entrevistado, necesario de llegar en el diseño etnográfico. Para enriquecer más la entrevista, el entrevistador puede utilizar los tipos de parafraseo y otras formas de respuesta, sin agregar nada nuevo, a fin de animar al entrevistado a seguir hablando sobre el tema de interés, o si se observa que el entrevistado está a punto de articular alguna creencia, o sentimiento o percepción que es importante, y que amerita que el entrevistado se mantenga en el tema.

Antes de proceder con la realización de las entrevistas los integrantes del grupo de investigación procedieron a la aplicación del diario subjetivo, el cual consiste en una técnica de distanciamiento con la cual el investigador deja constancia de sus preconcepciones que tenga sobre el tema, abordando los aspectos determinados en el protocolo de entrevista a aplicar. Para tal efecto cada uno de los integrantes del grupo investigador fue entrevistado por una persona ajena. Dichas entrevistas fueron gravadas, transcritas y guardadas junto con las demás entrevistas, pero no entraron en el análisis final.

2.2.2.7 Técnicas de análisis de la entrevista etnográfica crítica

Cada entrevista fue realizada cara a cara. Luego de grabadas en cassettes identificados con códigos, garantizando el anonimato de cada participante, se transcribieron y guardaron en archivos de computador, de donde se tomaron con cada entrevistado para su revisión y constatación para garantizar la fidelidad de las manifestaciones. En esos momentos, lo mismo que cuando se efectuaban los diálogos de la entrevista, cada participante hacía las debidas reflexiones con respecto a los temas referentes a sus creencias, experiencias, sentimientos, problemas y soluciones, de autonomía y sus implicaciones en el aprendizaje.

Contando con la aprobación de cada participante, las entrevistas fueron sometidas al proceso de análisis. Este proceso incluyó las siguientes actividades, tomadas de Carspecken (1996):

Categorización: Ordenando los datos en categorías de expresión, siguiendo el siguiente procedimiento secuencial:

Disposición de los contenidos de la entrevista en tablas de organización, diseñadas por la profesora Doris Santos para el proyecto macro, y adoptadas en consenso por todos los participantes de dicho proyecto, con el objeto de unificar la forma de abordar el desarrollo de trabajo de los grupos de investigación en esta fase de las investigaciones, dado que cuando los resultados de esta parte estuvieron listos, fueron entregados a la investigadora responsable del proyecto macro para la realización del respectivo trabajo esperado allí.

En primer lugar se procedió a una codificación de bajo nivel. Para facilitar este trabajo, los contenidos fueron coloreados para distinguir los apartados referentes a cada uno de los objetivos de la entrevista. (Rojo: creencias, azul: experiencias, lila: sentimientos, naranja: problemas, verde: soluciones sobre autonomía en el aprendizaje).

En otro tipo de tabla disponible se consignaron los datos referentes a cada objetivo, para tener los consolidados de todos los participantes del respectivo estamento (estudiantes, profesores, directivos). De esta manera se tuvieron cinco tablas conteniendo las expresiones de todos y cada uno de los participantes, organizados según los objetivos de la investigación.

En cada tabla los datos se analizaron nuevamente para organizarlos en categorías que fueron surgiendo de la repetición de palabras, términos, y giros que podían ordenarse por categorías de expresión, siguiendo los delineamientos expresados en el marco metodológico.

En los patrones de pensamiento por actor, cada categoría fue revisada tomando nuevamente cada dato, para seccionarla y construir sub-categorías. De esta forma se obtuvieron categorías de manifestaciones con sus respectivas sub-categorías, alimentadas por datos de comprobación para cada objetivo por sector actuarial.

Para los patrones de pensamiento por objetivo se organizaron nuevas tablas conteniendo las categorías y subcategorías con los respectivos datos ahora consolidados de todos los actores pero distribuidos por objetivo.

En la triangulación se hizo una comparación de las formas de pensar de unos y otros grupos de actores, mediante la contrastación de los patrones de pensamiento. En nuevas tablas se integraron todas las categorías y subcategorías con los respectivos datos de todos los actores, para cada objetivo.

De esta suerte, en cada objetivo se hicieron los contrastes categóricos para llegar a los análisis respectivos, según los delineamientos de la etnografía crítica para la producción de consolidados de posiciones en cada objetivo.

Cristalización, entendida como una convergencia de similitudes de información que aparecen a la mente del etnógrafo como importantes para el estudio y que permitieron identificar algunas experiencias subjetivas de estudiantes, profesores y directivos de la EAE sobre el tema de la autonomía en los procesos de enseñanza - aprendizaje, cuyas posiciones se relacionan en las conclusiones y recomendaciones finales, discriminadas por objetivo, dando lugar todo al informe final de la investigación.

Con dicho informe se pretende tener un diálogo reflexivo con la comunidad de estudiantes, profesores y directivos de la Escuela de Administración de Empresas de la UPTC sede Tunja, con miras al establecimiento de un currículo de tendencia emancipatoria que propenda por el desarrollo de la autonomía en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

3. RESULTADOS

Atendiendo al proceso de investigación ya descrito, en seguida se desarrolla la etapa de trabajo de campo, relacionada con la obtención de los resultados, en donde se contempla *la fase de exploración* a través de la identificación de las coordenadas espaciales, temporales y conceptuales cuyo resultado constituye la información del contexto de estudio: la UPTC y la Escuela de Administración de Empresas, donde se describen algunos aspectos destacables de la institución referentes a sus propósitos fundamentales, con el objeto de obtener un conocimiento objetivo del lugar.

Lo anterior se justifica en la medida que, en este estudio, la investigación se refiere a las formas de percibir y sentir de una comunidad específica, a un grupo cultural de educación, pues la cultura es la materia de trabajo de la educación; y como lo ha manifestado Tyler (1871), citado por Rocher (1980:107) la cultura formaliza las maneras de pensar, sentir y obrar, y estas maneras de pensar, de sentir y de obrar son compartidas por una pluralidad de personas, indistintamente de la cantidad.

En este sentido, la contextualización general de la UPTC y la EAE en contraste con la información recolectada, facilita identificar el aspecto particular por el cual se distingue la institución en el medio cultural.

En seguida se presentan los resultados emanados del estudio realizado, a través de la respuesta a los interrogantes contenidos en los cinco objetivos específicos que orientaron la investigación.

3.1 ASPECTOS GENERALES DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA – UPTC

La Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – UPTC es una institución estatal de educación superior, de carácter nacional. Teniendo reconocimiento nacional e internacional, es considerada como el alma máter de las instituciones de educación en el departamento de Boyacá, y una de las primeras en ofrecer programas de Administración de Empresas en la región y en el país.

3.1.1 De la capital muisca a la capital universitaria

El connotado historiador Javier Ocampo López (1978), enseña que en la época precolombina el territorio del actual departamento de Boyacá hacía parte de la

gran nación Chibcha y de la cultura Muisca, cuya capital Hunza, - hoy Tunja - era asiento del gobierno político regional e importante sitio ceremonial.

Romero Ortiz (1988), destaca que la Nación Chibcha se caracterizaba por un alto grado de convivencia pacífica y por una notable capacidad administrativa en el manejo de las instituciones. Eso fue lo que encontró el conquistador español Gonzalo Suárez Rondón cuando vino y subyugó esta región y en nombre de su majestad Carlos III de España, fundó a la ciudad de Santiago de Tunja, el 6 de agosto de 1539.

Desde entonces, y en especial durante la época del Virreinato de la Nueva Granada, la región y particularmente Tunja, fue un importante centro estratégico de tránsito hacia el norte, el oriente y Venezuela, y se consolidó como centro de influencia política, pero sobre todo cultural. Llegados los movimientos de la independencia, Tunja fue centro de gran importancia política y militar, como quiera que en sus inmediaciones se efectuaron dos batallas decisivas en la lucha por la libertad del vasallaje español: La Batalla del Pantano de Vargas, el 24 de julio de 1819 y la del Puente de Boyacá, el 7 de agosto del mismo año.

Durante los siglos de la colonia la “Muy noble y leal Santiago de Tunja“, título concedido por el rey de España, Carlos V, fue considerada capital cultural del Virreinato del Nuevo Reino de Granada y tuvo grandes aspiraciones y pretensiones para organizar una universidad destinada a la educación de los “criollos”.

Ocampo López (1978), señala que la primera vez que se pensó en la creación de una Universidad en Tunja fue en 1598, en el Convento de las Padres Franciscanos, ya que los estudios superiores de la época, se centraban en tales instituciones religiosas. Sin embargo, la hegemonía y el centralismo, que comenzaban a primar en Santafé de Bogotá, no lo facilitaron.

Después de la Declaración de Independencia de 1810, las Provincias Unidas de la Nueva Granada, se unieron en un sistema federativo, reconociéndose mutuamente como iguales, independientes y soberanas. Cada provincia se reservó el derecho de organizar su propio gobierno y promulgar su constitución política. Merced a estos derechos, la entonces denominada República de Tunja, sancionó el 9 de Diciembre de 1811, su propia constitución, en cuya sección sexta, referente a la educación pública, estableció la creación de la Universidad de Tunja, hecho que no se produjo debido a las situaciones de convulsión libertadora que animaban a la sociedad.

En los primeros años de la vida nacional del Estado Colombiano, en el período de la Gran Colombia, el Vicepresidente y Encargado de la Presidencia, General Francisco de Paula Santander, se preocupó por delinear en el país una filosofía de educación civilista y legalista. En 1827 ordenó la creación de colegios con grandes proyecciones educativas, dentro de los cuales se encontraba el Colegio de Boyacá en Tunja. Casi de inmediato, el 30 de mayo de 1827, el

Vicepresidente Santander, expide el Decreto Nacional por medio del cual se crea la Universidad de Boyacá.

Luego, el Libertador Simón Bolívar expidió un Decreto el 5 de Enero de 1828, mediante el cual se organiza la Universidad de Boyacá y se destina el edificio del Colegio Boyacá para su funcionamiento. Desde sus comienzos la Universidad de Boyacá tuvo una existencia irregular, marcada por prolongados cierres, producto de los avatares políticos y militares de la época, hasta que en el de 1910 prácticamente desapareció.

Si bien es cierto que en la Universidad de Boyacá se encuentran los orígenes históricos de la actual UPTC, Ocampo López (1978), afirma que es en la Escuela Normal de Varones de Tunja, creada por la Ley 2ª de 1870, donde se encuentra el germen pedagógico de la institución. En 1933 se crea en la Escuela Normal de Varones de Tunja la Facultad de Ciencias de la Educación a nivel universitario, como extensión de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Colombia.

3.1.2 Nacimiento y desarrollo de la UPTC

La Facultad de Ciencias de la Educación de la Escuela Normal se convierte en universidad cuando el Presidente de la República, General Gustavo Rojas Pinilla, expide el Decreto 2655 del 10 de Octubre de 1953, mediante el cual se crea la Universidad Pedagógica de Colombia con sede en Tunja, conformada por las facultades de Educación y Filosofía, Ciencias Sociales y Económicas, Filología e Idiomas, Matemáticas y Física; y Biología y Química.

En 1960 se crean los programas de Agronomía e Ingeniería y la institución pasa a denominarse: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia- UPTC.

En los años setenta y ochenta se crean seccionales en Duitama, Sogamoso y, posteriormente, Chiquinquirá; se fortalecen los programas académicos, la investigación, las actividades de extensión universitaria; la auto-evaluación institucional, la descentralización y organización de las facultades seccionales; se crean programas de especialización y maestría. Se levantan construcciones para el Instituto de Educación Abierta y a Distancia – IDEAD, y la Biblioteca Central. En los años 90, se crean nuevas carreras con las cuales se fortalecen y consolidan la multiprofesionalización de la Institución.

Las nuevas tendencias educativas en los noventa señalan que la investigación científica debe ser el corazón y motor de la acreditación, de la creatividad y de la universidad en la sociedad circundante y en el mundo científico. El fortalecimiento de ese motor se ha reflejado en el auspicio de numerosos proyectos de investigación, tanto de grupos de profesores como individuales. De acuerdo con las nuevas tendencias, la universidad está abocada a fomentar la creatividad, la investigación científica y a dinamizar su acción.

En medio de un amplio terreno que fuera asentamiento de un cementerio indígena y lugar de peregrinaje muisca por ser el sitio donde se veneraba al dios Goranchacha, se levanta la ciudadela universitaria de la UPTC, sobre la avenida norte de la ciudad de Tunja.

3.1.3 Naturaleza, valores y propósitos fundamentales de la UPTC

“La Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, UPTC, es un ente universitario autónomo, de carácter nacional, estatal y público, democrático, de régimen especial, vinculado con el Ministerio de Educación Nacional en lo referente a las políticas y la planeación del sector educativo, con sedes seccionales en Duitama, Sogamoso y Chiquinquirá, y con domicilio en Tunja”²⁴.

El águila bicéfala que es emblema de la ciudad de Tunja, tomado como escudo por la universidad, presenta la divisa: “Edificamos el futuro”. Con dicho lema la UPTC busca proyectarse por medio de proyectos institucionales en lo científico, lo técnico, lo social y lo cultural. Con tal propósito promueve el desarrollo de las capacidades humanas de la comunidad universitaria a través de la orientación pedagógica, de la investigación y de la extensión, en una interacción continua con la sociedad, que tienen como sustento el siguiente marco de propósitos fundamentales:

Finalidad: La razón de ser de la UPTC se dirige a “buscar la verdad, investigar la realidad en todos los campos, cuestionar y controvertir el conocimiento ya adquirido, formular nuevas hipótesis, construir nuevo conocimiento y transmitirlo a las nuevas generaciones; formar ciudadanos y profesionales íntegros, estudiar y criticar las fallas y problemas de la sociedad y el Estado, proponer soluciones y servir de guía a la nación.”²⁵

Principios. Señala la carta fundamental de la UPTC que los valores y creencias sobre los cuales se apoya el espíritu y la acción de la UPTC descansan en los principios fundamentales de la libertad, de la autonomía, de la universalidad, del sentido de pertenencia, de la democracia participativa y de la construcción del conocimiento.

En cuanto al principio de la libertad, se propugna porque los integrantes de la universidad accedan a una formación académica que garantice el libre desarrollo de su personalidad, de libertad de pensamiento, de aprendizaje y de cátedra que asegure el respeto a la pluralidad y de igualdad en la diferencia, y para ejercer la búsqueda del saber; la divulgación de los resultados de las investigaciones; la presentación y discusión de los conocimientos que se construyan críticamente.

El principio de la autonomía se refiere a la garantía que tiene la Institución para

²⁴ Consejo Superior Universitario de la UPTC. Acuerdo 066 de octubre 25 de 2005. Art. 1°

²⁵ Op cit. Art. 5°

dirigir y regular por sí misma su actividad académica, administrativa y financiera; establecer su patrimonio y manejar su presupuesto, de acuerdo con sus principios y políticas. Este carácter especial comprende también la organización y designación de directivas, del personal docente y administrativo, el régimen financiero y el régimen de contratación.

Dicen sus estatutos que en desarrollo de este principio se genera, se reproduce y se socializa el conocimiento; se atiende el interés social propio de la educación superior, con independencia frente a los poderes económicos, sociales y políticos, por encima de consideraciones particulares, confesionales o privadas, y se presta un servicio público con función social inherente a la naturaleza del Estado.²⁶

Misión. El quehacer de la UPTC “busca la transformación y desarrollo de la sociedad colombiana, mediante la formación integral del ser humano, en la que los valores éticos, los valores de la cultura y las bondades de la ciencia y la técnica, sean los pilares de su proyección histórica y el objeto de la construcción del conocimiento”.²⁷

Visión. La institución dirige su mirada hacia “la concreción de las siguientes acciones, entre otras: Fortalecimiento de la actividad formativa, investigativa y de proyección social; fundamentación de la racionalidad del saber; proyección a la sociedad en la formación de ciudadanos conscientes de sus responsabilidades para el ordenamiento social y la realización personal, y en la calidad de los profesionales en las respectivas formas del saber y del hacer; potenciación de las competencias discursivas y la adquisición de valores, exigidos por la sociedad contemporánea, como condición prioritaria para el aprendizaje de las actividades intelectuales básicas.”²⁸

3.2 GENERALIDADES DE LA ESCUELA DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS DE LA UPTC.

Siendo la unidad académico-administrativo más grande de la universidad con un promedio de 735 estudiantes, y el núcleo objeto de estudio de la presente investigación, a continuación se destacan algunos aspectos referentes a su historia, devenir, propósitos, actividades y aspectos curriculares.

3.2.1 Reseña histórica

En las actas del Consejo Superior Universitario aparece que, mediante resolución N° 212 de mayo de 1972 se crearon los programas diurno y nocturno de las carreras de Economía y Administración de Empresas en la UPTC,

²⁶ Op Cit. Art. 2°

²⁷ Op. Cit. Art. 4°

²⁸ Op.Cit. Art. 5°

adsritos inicialmente a la Facultad de Ingeniería. Luego, el acuerdo N° 01 del 23 de febrero de 1973, creó la Facultad de Economía y Administración de Empresas, (hoy Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables). Inicialmente los programas de las dos carreras estuvieron unidos curricularmente en el ciclo básico de cinco semestres. En 1976 se efectuó la separación curricular, como paso previo a la obtención de la aprobación definitiva – con carácter de indefinida - por parte del Ministerio de Educación Nacional.

Desde un comienzo la Escuela de Administración de Empresas –EAE, tuvo una importante actividad Inter. - gremial a nivel nacional, como quiera que desempeñó destacado papel en la creación de las instituciones rectoras de la Administración de Empresas colombianas: Federación Colombiana de Administradores de Empresas – FECOLDA, 1979; promoción de la ley 60/81 y el Decreto Reglamentario 2718/84; Asociación Colombiana de Administradores de Empresas-ASCOLFA, 1984; miembro del Consejo Profesional de Administración de Empresas – CPAE en 1992/96 y 2004/2006.

Entre 1995 y 1996 la EAE fue sede de la presidencia de la Organización Latinoamericana de Administración – OLA, debido a que uno de sus profesores fue designado presidente de dicha organización. En 2000 la Asamblea General Extraordinaria de la OLA sesiona en la sede de la EAE. Con tal motivo se realizó un evento académico internacional denominado: II Jornadas de Excelencia (el I ocurrió en noviembre de 1992, con ocasión de la celebración del vigésimo aniversario).

En 2002 la junta directiva nacional de ASCOLFA, sesionó en la sede de la EAE. Con tal motivo se realizó un seminario con los decanos participantes (III Jornadas de Excelencia). En junio de 2002 la EAE fue designada miembro de la Junta directiva del capítulo Bogotá de ASCOLFA.

En 1980 y del seno la EAE, se gestaron los programas de Administración Turística y Hotelera, Administración Agrícola y Administración Industrial en la seccional de la UPTC en Duitama. A partir de 1995 se han creado extensiones de los programas de Administración de Empresas en Chiquinquirá, Sogamoso, Puerto Boyacá y Yopal.

3.2.2 Estructura administrativa y docente

En la carta organizativa de la UPTC se observa que los programas diurno y nocturno de Administración de Empresas, pertenecen a la Escuela de Administración de Empresas, que se encuentra adscrita a la Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables. De las Escuelas el órgano directivo es el Comité Curricular encabezado por el Director de Escuela, quien es el responsable de ambas jornadas Para la administración y ejecución de los programas, se encuentran las direcciones por áreas, y los profesores adsritos

a ellas son los encargados de desarrollar las políticas de enseñanza y docencia respectivas.

3.2.3 Rasgos del cuerpo profesoral

En total son 28 profesores adscritos a la Escuela con la siguiente conformación: 17 profesores de planta (60%), ocho profesores ocasionales de tiempo completo (28%), y tres profesores catedráticos (12%). Por servicios provenientes de otras escuelas son ocho profesores.

Algunos profesores iniciadores de la EAE ya se han pensionado y junto con los actuales profesores de planta, se vincularon entre los años 70 y 80. La totalidad de los profesores ocasionales se ha vinculado paulatinamente a partir de 1995, siendo incorporados a la planta algunos de ellos en reemplazo de los profesores jubilados.

La mayoría de los docentes de planta de la EAE (67%) ostenta dentro del escalafón la máxima categoría que es la de Profesor Titular. La mitad de los profesores de planta (16), la totalidad de los ocasionales y un catedrático, tienen título de Administrador de Empresas. Los demás, son de otras profesiones tales como administrador público, economistas o ingenieros industriales, con estudios de especialización o maestría en Administración Pública, Ingeniería Industrial y Economía.

En cuanto a formación de postgrado, la totalidad del profesorado de planta adscrito a la EAE ha realizado o está realizando estudios de postgrado. En la actualidad con título de Doctor hay un profesor; tres son candidatos al mismo; con Maestría hay diez profesores y con especializaciones 23.

Seis están realizando estudios de maestría: tres en Administración y tres en Docencia Universitaria. Uno está realizando una especialización en Presupuestos y Costos. Los campos de los estudios de postgrado realizados o que realizan los profesores de la EAE se ubican en el área de Administración y en temas específicos de la organización empresarial.

La mayoría de profesores de planta de la EAE era menor de treinta años de edad cuando se vinculó y en la actualidad, dicho profesorado tiene entre 50 y 60 años). La mayoría de los profesores ocasionales está entre 40 y 50 años de edad.

El cuerpo docente de la EAE es oriundo en su mayoría del Departamento de Boyacá. Los profesores de planta mas antiguos cursaron sus estudios universitarios en Bogotá; los actuales ocasionales son boyacenses y realizaron sus estudios profesionales en la UPTC.

El cuerpo docente en su mayoría pertenece a clase media alta. Casi la totalidad de los profesores de planta y ocasionales laboran únicamente en la UPTC²⁹.

Rasgos del cuerpo estudiantil

Programa diurno: Estudiantes de ambos géneros, con una ligera prevalencia femenina, provenientes de hogares de clase popular y media, tanto del sector urbano como rural de municipios de Boyacá, especialmente de Tunja y alrededores. Son jóvenes recién salidos de la adolescencia, entre 18 y 24 años.

Programa nocturno: estudiantes de ambos sexos, con una ligera prevalencia masculina. Proviene y constituyen hogares de clase popular, especialmente media, del sector urbano de Tunja. Son personas de edad más madura, entre 27 y 35 años. Por lo general laboran en dependencias oficiales o en pequeños negocios comerciales³⁰.

3.2.5 Propósitos fundamentales de la Escuela de Administración de Empresas de la UPTC

La Escuela de Administración de Empresas finca su norte en las siguientes propuestas sobre visión, misión y objetivos, surgidos del propio seno del claustro profesoral en 2003 con ocasión de los delineamientos del nuevo currículo consignados en el documento de presentación al Comité Nacional de Acreditación.

Visión Lograr un desarrollo académico investigativo que le permita al estudiante identificar y comprender las necesidades específicas del entorno empresarial y productivo, con el fin de proponer alternativas tecnológicas y educativas que coadyuven a satisfacer las exigencias empresariales del sector productivo regional y Nacional. Además pretende alcanzar un reconocimiento y acreditación nacional e internacional en las actividades de formación, investigación y extensión de la educación superior, buscando la educación de personas con sentido ético y de compromiso social.

Los programas mantendrán un plan de autoevaluación que les permita, en forma permanente, revisar su pertinencia social, su rendimiento académico y su cualificación relativa con el fin de aprovechar constructivamente las experiencias vividas y las nuevas oportunidades, así como de mantener una unidad de propósito institucional, todo orientado hacia la excelencia académica y la acreditación³¹.

²⁹ Fuente: Observación del Director de la Escuela, profesor Pedro Eliseo Castro, en consenso con lo observado por los autores.

³⁰ Ibidem

³¹ Documentos de auto evaluación, preparados por la escuela de Administración de Empresas para el Consejo Nacional de Acreditación - CNA. UPTC. Tunja, 2003, Pg. 3

Misión: Formación integral de profesionales en Administración de Empresas. Esto significa educar a seres humanos que puedan comprender y transformar su propia realidad personal y colectiva en los ámbitos empresariales y organizacionales del medio social, económico, político, estético, natural y cultural del cual hacen parte.

Esta formación integral también implica educar ciudadanos libres y responsables, con un espíritu pluralista, analítico y creativo, capaces de crear empresa y organizaciones, fundamentales en la vida económica y empresarial de la región y de el país, así como de impulsar su crecimiento y desarrollo.³²

Objetivo general: Potenciar profesionales integrales en la Administración de Empresas, con sólida fundamentación en principios, valores éticos y humanos, frente a una gran responsabilidad social, con autonomía personal, libertad de pensamientos, espíritu reflexivo, pluralista, creativo, innovador, y abierto a las nuevas tendencias del conocimiento³³.

Políticas académicas:

- La formación del estudiante como ser social, intelectual, biológico, ético, estético, cultural, que actúe como agente de cambio permanente.
- Asumir permanentemente el estudio de problemas y proyectos regionales y nacionales.
- Incorporar nuevas tecnologías para apoyar el proceso del aprendizaje, fomentar la investigación y la capacitación profesoral como apoyo a la excelencia académica.³⁴

3.2.6. Perfil profesional del Administrador de Empresas

Según el proyecto de desarrollo de la carrera 2004-2007, el egresado de la Carrera deberá:

- Tener sólidos conocimientos en las funciones y procesos administrativos, áreas, dinámica y desarrollo empresarial.
- Ser capaz de responder a los permanentes cambios que se dan en el entorno de las organizaciones, así como a los retos y competencias derivados de la globalización e internacionalización de la Economía.
- Tener actitudes de optimismo, liderazgo y valores éticos, presentándose como un ser humano integral y comprometido con la transformación individual y comunitaria, que la sociedad requiere.³⁵

³² Op. Cit. P. 3.

³³ Op. Cit. P. 4.

³⁴ Op. Cit.

³⁵ Op. Cit. P. 5

3.2.7 Perfil ocupacional

El egresado en Administración de Empresas de la UPTC, está en capacidad de desempeñarse como profesional apto e idóneo en la toma de decisiones, espíritu empresarial, diagnóstico, asesoría, consultoría, investigación y docencia en las organizaciones públicas y privadas.³⁶

3.2.8 Currículo y estrategias curriculares

El currículo de los programas de Administración de Empresas de la UPTC, desarrolla en sus dos jornadas planes de estudio similares, complementados con acciones de prácticas empresariales. La investigación y la extensión son actividades no totalmente integradas al currículo, y se llevan a cabo a través del Centro de Estudios Administrativos - CEAD.

“La nueva forma de pensar la Carrera, está relacionada con la concepción que se tiene de la persona, de la cultura, la educación, el Currículo, el concepto de área, el concepto de asignatura y la forma como se organiza y desarrollan éstas, dentro de un Plan de Estudio”³⁷.

Un componente importante del currículo es el plan de estudios. Según el acuerdo 109 de 2000 la UPTC lo define como la organización sistemática y presencial de saberes y actividades, de acuerdo con la integración entre áreas y campos de formación. En este sentido se plantean las áreas que conforman las disciplinas complementarias y, según el criterio de la EAE, el plan de estudio está constituido por 53 asignaturas.

Como principales estrategias curriculares se encuentran las siguientes:

- Incluir componentes investigativos en el plan de estudios.
- Institucionalizar los trabajos de grado y las prácticas académicas para que cumplan una función social.
- Centrar el proceso educativo de la Carrera en ambientes dinámicos de aprendizaje, flexibilizando el Currículo.
- Ejercer la docencia con prácticas pedagógicas que estimulen la creatividad, la autonomía del estudiante y sus capacidades para aprender.
- Favorecer la socialización del estudiante.
- Propiciar la deliberación pública.
- Evaluar permanentemente el currículo³⁸.

³⁶ Op. Cit.

³⁷ Lineamientos generales de procesos Curriculares Ministerio de Educación Nacional. agosto 1994.

³⁸ Proyecto Educativo Institucional de la Carrera de Administración de Empresas de la UPTC. Tunja, 2003.

3.2.9 Los egresados

Desde 1976, cuando egresó la primera promoción y hasta 2005, hay 2.878 egresados a quienes por el sistema de muestreo la EAE investigó para detectar algunas características. Un 87% de los egresados labora profesionalmente, haciéndolo como empleados el 63%, en especial en el sector público (43%). La cuarta parte (24%) tiene su propia empresa. El 54%, ocupa cargos en los niveles directivos. El 20% se desempeña en empresas del sector privado donde el 82% ocupa cargos directivos.

Sólo el 19% pertenece a una asociación profesional, en su mayoría a la Asociación Boyacense de Administradores de Empresas.³⁹

3.3 CREENCIAS DE LOS ACTORES CURRICULARES CON RESPECTO A LA AUTONOMÍA EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE, EN LA ESCUELA DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS DE LA UPTC

El primer objetivo específico de la investigación se refiere a la identificación y descripción de algunas creencias e ideas que estudiantes, profesores y directivos de la EAE tienen respecto al tema de autonomía aplicada en el proceso de enseñanza - aprendizaje. A través de la organización de los datos se puede apreciar el mayor o menor grado de posicionamiento de esta calidad en los actores curriculares.

Por medio de tres apartados se presentan tales creencias reveladas por los actores curriculares, donde se destacan las siguientes apreciaciones:

Creencias de los estudiantes con respecto a la Autonomía:

- Autonomía es la capacidad de actuar con valores y derechos
- Autonomía es la capacidad de buscar y dar sentido de realización personal, y establecer propósitos definidos
- Autonomía es la capacidad para tomar decisiones y manejar el tiempo

Creencias de los profesores con respecto a la Autonomía

- Autonomía es la capacidad de expresión de las cualidades y/o capacidades con que cuenta cada persona,
- Autonomía es la capacidad para ejecutar acciones que cada cual decide realizar, y
- Autonomía es el sentido de obrar con responsabilidad.

³⁹ Fuente: Documentos preparados por la Carrera de Administración de Empresas para el Consejo Nacional de Acreditación. Tunja, 2003.

Creencias de los directivos con respecto a la Autonomía

- Autonomía es la capacidad para tomar decisiones libremente
- Autonomía es hacer Imposiciones apoyada en la autoridad
- Autonomía es la competencia para hacer, ajustada o con base en normas
- Autonomía es el desarrollo de actitudes y la posibilidad de desarrollo de acciones.
- Autonomía es el desarrollo de potencialidades

Cada creencia fue clasificada por categorías que van acompañadas de datos tomados de las expresiones textuales emitidas por cada uno de los actores curriculares entrevistados. Cada dato está clasificado por un número de orden ubicado en la parte izquierda del mismo, e identificado por un código encerrado entre paréntesis al final, en la parte derecha del dato.

Los códigos se interpretan de la siguiente manera: La primera letra identifica el tipo de actor curricular: E = estudiante, P = profesor y D = directivo.

El número que acompaña a cada letra corresponde al código que sustituye el nombre del actor curricular. El número o los dos números siguientes corresponden a la ubicación ordinal del renglón en donde se encuentra la expresión que corrobora el dato en la transcripción de la entrevista realizada.

Por fuera del paréntesis se encuentra una letra que representa el género (M: Masculino o F: Femenino) al cual corresponde el actor curricular. Aunque en este estudio no se realizó, en el futuro podría ser conveniente analizar los datos desde la perspectiva de género.

Cada uno de los datos presenta un subrayado que señala los aspectos de las ideas expuestas que tienen alguna relación específica con el objetivo correspondiente de la investigación y que sirve de base para la categorización que se efectuó. En ocasiones hay encerradas entre paréntesis y entre los datos, expresiones que corresponden a la inferencia subjetiva. También a veces aparece la letra S, que significa el silencio guardado en ese momento de la entrevista por el entrevistado y que amerita una interpretación. Los datos originales se consignaron en planillas como la que se ilustra en el anexo 2.

3.3.1 CREENCIAS DE LOS ESTUDIANTES

Por la misma esencia del perfil profesional ejecutivo, la seguridad personal y la proyección de dominio personal, son algunos de los aspectos que cobran mayor relevancia en el momento en que el profesional en Administración se enfrenta al mercado laboral y al desarrollo de su vida profesional. El éxito en ese sentido, requiere de unas características entusiastas que otorguen seguridad al individuo en los sucesos, de cara a la realidad social, para enfrentar los

cambios cada vez más rápidos y crecientes. Dichas calidades generan la percepción de individuos con capacidades maduras de autonomía, necesarias a la hora de tomar decisiones y ejercer funciones de dirección.

Las creencias manifestadas por los estudiantes en vías de formación en Administración de Empresas de la UPTC con respecto al tema de la autonomía se pueden agrupar en tres grandes grupos, donde el adjetivo central dado a la autonomía es capacidad, o sea potencia y empoderamiento. Dichos grupos categóricos son:

Autonomía como capacidad de actuar con valores y derechos
Autonomía como capacidad de buscar y dar sentido de realización personal, y establecer propósitos definidos
Autonomía como capacidad para la toma de decisiones y manejar el tiempo

AUTONOMÍA COMO CAPACIDAD DE ACTUAR CON VALORES Y DERECHOS

Si como se dijo, se define la autonomía como la cualidad de autogobierno que se da el individuo, y también se entiende como la condición de quien, para ciertas cosas, no depende de nadie, para algunos estudiantes el ejercer esa cualidad de autogobierno se posibilita mediante el desarrollo de capacidades para actuar siguiendo lo que la sociedad considera como valores del ser y el ejercicio de un derecho. Tales valores y derecho considerados por los estudiantes en estudio son:

- Responsabilidad
- Honestidad – actuar en conciencia
- Libertad.

Responsabilidad

Vista la autonomía como esa capacidad para actuar con el valor de la responsabilidad, las manifestaciones de los estudiantes apoyan la idea acerca de que responsabilidad y responder son conceptos sinónimos y se pueden agrupar en las siguientes sub-categorías:

- *Capacidad de actuar en el sentido de responder por los compromisos*
- *Capacidad de responder en cumplimiento de las normas universitarias*
- *Capacidad de dar respuestas en el desarrollo del proceso de aprendizaje:*

Las siguientes son algunas de las manifestaciones más destacadas considerando a la autonomía como el desarrollo del valor de RESPONSABILIDAD, visto como acto de RESPONDER:

Capacidad de actuar de acuerdo al sentido de responder por los compromisos

- (1) *“Ahora toda la responsabilidad cae en mí y sobre nosotros, y eso es así, porque el profesor solo entra en la parte de orientar y uno tiene que buscar y dar las respuestas solicitadas en el trabajo de estudio, que pueden ser inmensas”. (E-5:10)F*
- (2) *“Ahora en la autonomía o en la toma de decisiones es todo respuestas por parte de nosotros, o sea que si nosotros queremos aprender debemos empezar a tomar conciencia por responder ante el compromiso de estudiar”. (E-5:11-12)F*
- (3) *...“es mi deber (responsabilidad) investigar y estudiar por mi propia cuenta, hasta donde yo quiera para responder ante mí y ante la sociedad”. (E-5: 26-27)F*
- (4) *... (Autonomía)...“es también responder por uno mismo. No solo con las palabras que dice, sino por los actos que uno desarrolla”. (E-10:92-93)F*

Capacidad de responder teniendo en cuenta el cumplimiento con las normas universitarias

- (5) *(Autonomía es)... “hacer lo que uno quiere, con responsabilidad, o sea responder sin infringir las normas a las cuales usted se acogió cuando firmó el contrato en la universidad. Es decir: hacer lo que yo quiero sin afectar a nadie y cumpliendo y respondiendo a las normas que están estipuladas en la universidad”. (E-8:105-107)*

Capacidad de dar respuestas en el desarrollo del proceso de aprendizaje

- (6) *... “entonces (con respecto a clases orientadas por metodología de simulaciones) tenemos que tomar nuestras decisiones y ser muy responsables”. (E-5:24)F*

• Honestidad – actuar en conciencia

Vista la autonomía como esa capacidad para actuar con el valor de honestidad, las manifestaciones de los estudiantes se pueden agrupar en las siguientes sub-categorías:

- *Capacidad de actuar de acuerdo al sentido o dictado de la conciencia: honestidad.*
- *Capacidad de actuar con respeto al proceso de aprendizaje*

Las siguientes son algunas de las manifestaciones más destacadas considerando a la autonomía como el desarrollo del valor de HONESTIDAD:

Capacidad de actuar de acuerdo al sentido de la conciencia

- (7) ...”y yo mismo me digo que obré bien, porque he actuado en conciencia o sea con honestidad”. (E-4:178-179)M
- (8) A mí nadie me dice qué debo hacer y cómo proceder, sino sólo me lo digo yo (ante la conciencia)”. (E-4:80)M
- (9) “La autonomía viene de mi, pero si de todas maneras eso influye, si claro, si dependiendo de lo que me diga yo”. (E-5:35-35)F

Capacidad de actuar con respeto al proceso de aprendizaje

- (10) “Todo lo del proceso del aprendizaje autónomo lo veo natural, lo respeto, y así actúo porque lo siento, y me produce buenos resultados” (E12:33)M,

• **Libertad**

Vista la autonomía como esa capacidad para actuar con el derecho de la libertad, las manifestaciones de los estudiantes se pueden agrupar en las siguientes sub-categorías:

- ♦ *Capacidad de expresarse y/o actuar haciendo uso del derecho de la libertad*
- ♦ *La universidad ofrece espacios para actuar con libertad.*
- ♦ *Autonomía como ejercicio del derecho de libertad en desarrollo de la clase*
- ♦ *La libertad confiere poder.*
- ♦ *Los espacios universitarios le dan al estudiante seguridad para actuar y aprender.*

Las siguientes son algunas de las manifestaciones más destacadas considerando a la autonomía como el desarrollo del derecho de LIBERTAD:

Capacidad de expresarse y/o actuar haciendo uso del derecho de la libertad

- (11) “Yo relaciono mucho ser autónomo con ser libre, y eso me gusta, porque así soy. (Dada esa libertad): Es expresar lo que uno siente en el momento preciso. Es hacer lo que piensa que uno debe hacer, puede y quiere, pues son tres cosas que van ligadas”. (E-10:91-92)F
- (12) “Yo creo que soy autónoma en todo momento, porque yo hago lo que quiero y... ya; para mí pues creo que la autonomía va es en uno mismo y no en los demás o lo que digan los demás, eso va es en uno”. (E-7:8-10)F
- (13) “Soy muy independiente y digo lo que siento”. (E-6:68-69)M
- (14) “¡Lo hacíamos por nuestro libre albedrío “ (E-2: 99)M

La universidad ofrece espacios para actuar con libertad

- (15) “La universidad da espacios de autonomía.(S) Para mi es importante, o existe la creencia de que ésta es una universidad publica y es un espacio público, donde todas las ideas pueden ser (expuestas y) compartidas, y las actuaciones (que se derivan) pueden ser autónomas.” (E-2: 31-33)M

Autonomía como ejercicio del derecho de libertad en desarrollo de la clase

- (16) ...”en la clase yo participo en lo que más pueda. Él (el profesor) y yo nos lo permitimos (tenemos libertad para ello), y me gusta”. (E-5:105-106)F

Se confiere poder

La motivación “*poder*” entendida –según los postulados de David Mc Clelland – explicada por Romero (1989) como esa capacidad para ejercer influencia sobre las decisiones y actuaciones los demás, es una de las fuerzas que mueven a un administrador a ser un líder, pero conciente de esa influencia. El administrador en formación requiere en este aspecto de espacios de libertad, y de seguridad.

- (17) “Es libertad mía; es de libertad propia, pero influye sobre los demás”; (E-5:45-47)F
- (18) “La autonomía de mi trabajo académico, me da poder para decidir lo que debo hacer” (E-8:28)F

Esos espacios le dan al estudiante seguridad para actuar y aprender

La seguridad es una condición para el ejercicio de la toma de decisiones, especialmente en quien se prepara para ser Administrador de Empresas. Algunos estudiantes la sienten así, dentro del proceso de aprendizaje:

- (19) “Yo siento seguridad, puesto que uno (en la universidad) puede hacer lo que quiera”. (E-8:11)M
- (20) “Yo por ejemplo, tengo la autonomía de decidir ir a un evento académico o no asistir, porque es de libre decisión ir, y la universidad no lo esta condicionando a uno. Esta decisión la refuerza uno, o toma el camino que al parecer sea el correcto de acuerdo, a lo que uno tenga fundamentado. Si yo quiero prepararme mas en el área pues voy al evento o si no, no”. (E-2: 78-81)M

AUTONOMIA COMO CAPACIDAD DE BUSCAR Y DAR SENTIDO DE REALIZACIÓN PERSONAL, Y ESTABLECER PROPÓSITOS DEFINIDOS

Si se tiene en cuenta que, cuando la vida es orientada por valores, no es extraño que temas referentes al destino de la misma y las actividades en los diferentes roles, tengan un claro y definido sentido de orientación, máxime si la profesión que se estudia privilegia los temas de dirección hacia misiones, metas y objetivos.

Para algunos estudiantes el concepto de autonomía esté ligado a la capacidad del ser para:

- Buscar y darle sentido de realización a su vida, y
- Configuración de propósitos de orientación.

Algunas de las ideas más destacadas son las siguientes:

Buscar y darle sentido de realización personal

(21) ...” hay autonomía para crecer como persona y para actuar” (E-2: 149)M

(22) “Uno vino a este mundo a hacer algo, y por eso debo prepararme, y para eso debo ser autónomo” (E-5:145)F

(23) (La autonomía)”Tiene que ver con el rumbo, y el mando que yo le doy a mi destino...para donde cojo, y eso requiere de libertad”. (E-4:19-20)M

Configuración de propósitos de orientación

(24) ...”uno tiene sus propios objetivos de crecer intelectualmente, de seguir ampliando sus conocimientos y, como es obvio también aparte del desarrollo personal, uno busca un desarrollo económico, que es al fin y al cabo, pues las metas que uno se plantea en el momento de ingresar a la universidad”. (E-2: 135-138)M

(25) (Con el propósito de hacer una actividad social)... “hablamos con las directivas del colegio y con los de la institución, y realizamos la actividad. Fue un día muy agradable; supe que era autónoma”. (E-3: 66-67)F

(26) “En últimas yo no voy a ninguna parte si no lo tengo definido, y menos bajo presión” (E-4:39)M

AUTONOMÍA COMO CAPACIDAD PARA TOMAR DECISIONES Y MANEJAR EL TIEMPO

El derecho a la libertad posibilita el ejercicio de decidir. Varios estudiantes identifican la autonomía con esa capacidad para decidir en las diferentes circunstancias y momentos que se requiera. Concretamente en las

circunstancias de la vida estudiantil en la universidad, algunos estudiantes destacan la capacidad de autonomía como la oportunidad para aplicarla en las decisiones que tienen que ver con el desarrollo de la actividad académica, como por ejemplo en la escogencia de estudios, y en lo referente al desarrollo de clases y demás actividades de aprendizaje.

Vista la autonomía así, es oportuno destacar que la toma de decisiones es una de las actividades principales de la función de dirección en un administrador competente que esté enfrentado al reto de lograr resultados por medio del trabajo de las personas que le colaboran. La organización del tiempo y su distribución tiene que ver con el desarrollo de eficiencia, productividad y optimización, que son calidades del administrador moderno. Estas características se desarrollan desde las aulas universitarias mediante un proceso de trabajo teórico-práctico sobre las cualidades y habilidades del estudiante.

Dentro de las consideraciones de los estudiantes, las categorías más destacadas son:

- *Capacidad de decidir de acuerdo a las circunstancias*
- *Capacidad de decidir acerca del tipo de estudio que se quiere dar*
- *Capacidad para manejar el tiempo en las labores académicas*

Las siguientes son algunas de las manifestaciones considerando a la autonomía como capacidad para tomar decisiones y manejar el tiempo:

Capacidad de decidir de acuerdo a las circunstancias

(27) *“Hay momentos en que si (soy autónoma), pues hay circunstancias en las cuales se debe tomar decisiones, y esas decisiones se basan en mis criterios. (E-9:41)M*

(28) *...”así uno tiene autonomía en ver las cosas como son, decidir y actuar en consecuencia” (E-1:62) F*

Capacidad de decidir acerca del tipo de estudio que se quiere dar

(29) *...) “Uno tiene el reto de estudiar, si quiere, por cuenta de uno mismo, o sólo tener en cuenta lo que dicen los profesores”. (E-12:2-3)M*

(30) *“Si, si me considero autónoma, porque hay muchas veces que le formulan a uno,... que le plantean formas de aprender y pues, uno puede hacerlo así, o de otra manera, y con la intensidad y profundidad que uno quiera”. (E-11:32-34)F*

Capacidad para manejar el tiempo en las labores académicas

(31) *“Dentro de la clase, nosotros somos gente ya muy estructurada o muy responsable, ya que manejamos nuestro tiempo”. (E-1:8-9)F*

(32) ..."entonces yo se manejar mi tiempo",...(E-1:15)

(33) ..."en lo que se centra uno, para el manejo del tiempo y las actividades de la universidad, con base en el horario y las actividades programadas". (E-2: 4-6)M

3.3.2 CREENCIAS DE LOS PROFESORES

Los profesores conciben la autonomía como unas fuerzas de capacidad y un valor, así:

Autonomía como capacidad de expresión de las cualidades y/o capacidades con que cuenta cada persona,
Autonomía como capacidad para adelantar las acciones que cada cual decide realizar, y
Autonomía como el sentido de obrar con responsabilidad.

AUTONOMÍA COMO CAPACIDAD DE EXPRESIÓN DE LAS CUALIDADES Y/O CAPACIDADES CON QUE CUENTA CADA PERSONA

Los profesores entienden a la autonomía como la expresión de unas capacidades o cualidades inherentes a cada persona, que le sirven de fuerza para formular determinaciones, planearlas y ejecutarlas, lo cual amerita exigirse y exigir. La autonomía, entendida como cualidad de la interioridad personal, se expresa en los individuos a través de su capacidad para decidir y realizar. En consecuencia las caracterizaciones más evidentes son:

- *Capacidad para ver a donde se quiere llegar*
- *Capacidad para poder exigir y exigirse.*
- *Capacidad para tomar decisiones personales en la cultura donde se vive.*
- *Capacidad para desarrollar y obtener logros*

A continuación se presentan algunas ideas en torno a las categorías destacadas:

Capacidad para ver adonde se quiere llegar

(34) "Para mí esa es la autonomía; es decir: la capacidad de la gente de ver más adelante". (P-5:31-32)F

Capacidad para poder exigir y exigirse

“¿Para qué quiero autonomía?, bueno para mejorar cada día y poder sacar lo que uno tiene adentro. Para poder dar lo que uno puede, que a veces la universidad nos había podido exigir más y a lo mejor seríamos mejores”. (P-10:105-107) F

Capacidad para tomar decisiones personales en la cultura donde se vive

(35) “Yo creo que la autonomía se la está poniendo cada uno allí (decisiones personales), y (también) por cuestiones culturales como te he dicho.” (P-8:124-125)M

Capacidad para desarrollar y obtener logros

(36) “La autonomía está en la capacidad que tú puedas desarrollar para tener y hacer algo.” (P-8:105-1-6)

AUTONOMÍA COMO LAS ACCIONES QUE CADA CUAL DECIDE REALIZAR

La autonomía entendida como cualidad de la interioridad personal que da fuerza para formular determinaciones, daría paso a una concepción de autonomía definida como el conjunto de acciones que el individuo “realiza” de manera personal, para lograr algo. Dentro de esta perspectiva la autonomía es una expresión de libertad que da capacidades de obrar de acuerdo a principios personales sin el requerimiento de los demás. Como resultado del ejercicio que implica esa capacidad, la autonomía se expresa como la libertad para ejecutar el trabajo de acuerdo a como cada cual considera que es la mejor forma de hacerlo, pero teniendo en cuenta los cauces de la normatividad. Por eso las categorías de esas expresiones se agrupan así:

- *Libertad de ejecutar el trabajo como cada cual considera que es la mejor forma, ceñido a la normatividad*
- *Capacidad de obrar de acuerdo a principios personales, sin el requerimiento de los demás*

Algunos ejemplos de esas concepciones son:

Libertad de ejecutar el trabajo como cada cual considera que es la mejor forma, ceñido a la normatividad

(37) “Me considero autónoma o en la libertad de ejecutar mi trabajo y como yo considero que es la mejor forma, lógicamente ceñirme a lo que quiere la universidad, si, pero en todo lo que me aconseje la universidad”. (P-5:15-17) F.

(38) “Yo soy autónoma cuando retomo de nuevo los temas los leo y los adapto de acuerdo a mi criterio, y las necesidades de aprendizaje del estudiante” (P-1: 65-66)F.

Capacidad de obrar de acuerdo a principios personales sin el requerimiento de los demás

(39) “La autonomía la equiparo mucho con la seguridad y con ser algo personal; cuando soy autónoma es cuando soy capaz de hacer o actuar una vida bajo mis principios, lógicamente sin el requerimiento de los demás, de hacer uno mismo, nada de afuera”. (P-5:95-97)F

(40) “Esa libertad y esa autonomía también las uso para el trabajo de investigación. Pienso que he tenido que estructurarme yo mismo, y esta oficina en la que estamos acá reunidos. He hecho un esfuerzo por conseguir un espacio y conseguir los elementos; conseguir la cosas y eso ha significado autonomía y a su vez un grado de responsabilidad”. (P-2:40-44)M

AUTONOMÍA COMO EL SENTIDO DE OBRAR CON RESPONSABILIDAD.

Algunos profesores identifican la autonomía como principio o valor de responsabilidad, veámoslo:

Principios de responsabilidad y orden

(41) “Yo también tengo ocupaciones personales, pero siento que es mi responsabilidad atender ambos compromisos con calidad. Lo siento así. Por eso también en mi casa preparo las labores académicas con anticipación”. (P-4:10-13)M.

(42) “Para mi eso es la autonomía, como de responsabilidad”. (P-5:37)F

(43) “...sin que nadie me lo hay impuesto, sino mi conciencia de profesional en lo docente, he sido súper excesivamente responsable en el cumplimiento de la actividad académica, y dentro de esa actividad, en lo que podíamos llamar dictar la clase”.(P-4:2-4)M

3.3.3 CREENCIAS DE LOS DIRECTIVOS

Todo directivo y, por lo tanto también el directivo universitario, encuentra apoyo en el desarrollo de su trabajo en las funciones administrativas y en cada una de ellas debe tomar decisiones. Los directivos manifiestan que son autónomos en el grado de libertad con que puedan tomar decisiones e imponerlas si fuere necesario, apoyados en la autoridad que tienen, ejecutar y conseguir

resultados, y desarrollar sus potencialidades. En resumen, expresan que Autonomía es:

la capacidad para tomar decisiones libremente
la posibilidad de imponer sus decisiones apoyados en la autoridad
la competencia para “hacer”, basados en las normas
el desarrollo de actitudes y la posibilidad de ejecutar acciones.
el desarrollo de potencialidades

AUTONOMÍA ES LA CAPACIDAD PARA TOMAR DECISIONES LIBREMENTE

La autonomía como capacidad para tomar de decisiones es interpretada por los directivos de la siguiente manera:

- *Capacidad para tener libertad para hacer las cosas y decidir por sí mismo sin el concurso de otros.*
- *Capacidad para manejar el tiempo y los horarios de clases*

Veámoslo:

Tener libertad para hacer las cosas y tomar decisiones por sí mismo sin el concurso de otro.

(44) “Yo pienso que lo de la autonomía es *poder hacer cosas por sí mismo, de tomar decisiones por si mismo sin el concurso de nadie mas*”. (D-1: 24-25)M

(45) “ *La autonomía es que me pueda mover por mi mismo, pueda conseguir las cosas por la acción y por mi propia voluntad y acción por que quiero y por que lo puedo hacer*”. (D-2:83-85)M

Manejar tiempo y horarios

(46) “*Los colegas son autónomos en el manejo de su tiempo sus horarios de sus clases. Si, hay autonomía más al nivel de profesorado*”. (D-1:47-48)M

IMPOSICIONES APOYADAS EN LA AUTORIDAD

La autonomía también se identifica como la capacidad para imponer decisiones sobre otras personas.

Imposición de acciones apoyada en la autoridad

(47) ...”*sí, mi desempeño fue autoritario en ese sentido.... No, más bien autónomo. Autónomo no en el sentido de tomar decisiones, sino yo de imponerlas, pues para eso tengo criterio,*”. (D-1:74-75)M

COMPETENCIA PARA HACER, CON BASE EN LAS NORMAS

La autonomía se ve como una capacidad para influir en la realización de hechos, teniendo un marco dado por las normas.

Competencia para hacer, aprobar, desaprobar o programar actividades con base en las normas.

(48) *“Básicamente es en el hacer donde se refleja la autonomía, es la competencia del hacer; entonces uno tiene que hacer el comité curricular; exponer las cosas que se van a discutir, que se van a aprobar, que se van a negar, y lo mismo con el Consejo de Facultad; el trato con los estudiantes está marcado dentro del reglamento estudiantil”*. (D-2:12-15)M

ACTITUD Y POSIBILIDAD DE ACCIÓN

Como un complemento de la concepción anterior, se hace referencia a la autonomía como una actitud para posibilitar y manejar acciones y producir resultados.

Actitud y posibilidad de acción para manejar y hacer las cosas

(49) *“Para mí la autonomía es esa actitud y la posibilidad de acción que tiene uno para manejar sus cosas, para hacer las cosas”*. (D-2:82-83)M

DESARROLLO DE POTENCIALIDADES

La autonomía también se mira como una opción de capacidad para el desarrollo de potencialidades.

Ser creativo y desarrollar sus potencialidades.

(50) *“La verdad es que esto de la autonomía, que lo tratamos mas abiertamente de manera reciente, en el estudiantado falta más autonomía para ser más creativo y lograr más desarrollo de potencialidades*.

3.4 RELACIÓN EXISTENTE ENTRE LAS CREENCIAS SOBRE AUTONOMÍA Y LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS PREVIAS, DE LOS ACTORES CURRICULARES EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN LA ESCUELA DE ADMINISTRACION DE EMPRESAS DE LA UPTC

El segundo objetivo de investigación: *relación existente entre las creencias y las experiencias educativas previas*, se formuló a partir del reconocimiento de la existencia de una tendencia cultural a sustentar las creencias que se tiene en

lo 'aprendido' en las experiencias ocurridas en el pasado. En ocasiones, estos aprendizajes son conscientes; en otras no. En Santos (2005), tomando a Carspecken (1996), se resalta el valor que en este aspecto juega la etnografía crítica, ya que permite, gracias a su dinámica dialogal, que los entrevistados reflexionen y hagan conciencia de muchos aspectos de su propia vida, a partir de las preguntas formuladas por el entrevistador.

A continuación se presentan las relaciones existentes entre las creencias sobre autonomía y las experiencias educativas previas reveladas por los actores curriculares:

Experiencias de los estudiantes:

Experiencias de autonomía relacionadas con la libertad

Experiencias de autonomía relacionadas con el trato respetuoso y amable de profesores.

Experiencias de los profesores

La libertad y la responsabilidad promueven mayores niveles de autonomía

El espacio facilita el aprendizaje autónomo

Lograr las pretensiones promueve la autonomía

La toma de decisiones genera mayores niveles de autonomía

La autonomía se promueve o no dependiendo de la formación previa

La relación adecuada entre profesor y estudiante promueve mayores niveles de autonomía en el aprendizaje.

Tener en cuenta las opiniones de las demás personas ofrece seguridad y promueve la autonomía.

Experiencias de los directivos

La participación del estudiante en el proceso de enseñanza promueve el aprendizaje autónomo

Las experiencias de dirección y toma de decisiones promueven mayores niveles de autonomía

3.4.1 EXPERIENCIAS DE LOS ESTUDIANTES

Como se puede ver en las siguientes manifestaciones, las creencias de los estudiantes acerca de la autonomía en el aprendizaje se relacionan con ejercicios para actuar con libertad y tienen que ver con el trato recibido por parte de los profesores, el acatamiento a la normatividad existente y la organización universitaria:

Experiencias de autonomía relacionadas con la libertad

Experiencias de autonomía relacionadas con el trato respetuoso y amable de profesores.

Experiencias de autonomía relacionadas con respeto a unas normas y formas de organización institucional.

EXPERIENCIAS DE AUTONOMÍA RELACIONADAS CON LA LIBERTAD

La creencia de autonomía basada en el ejercicio del derecho a la libertad proviene de experiencias importantes vividas en la universidad y, específicamente, en las aulas y en las relaciones con los profesores, sobre todo cuando son respetuosas y amables, permitiéndose intercambio, sustentación y defensa de ideas. Las experiencias así, son vividas en espacios universitarios donde prevalece el respeto a las normas y a unas formas de trabajo académico organizado.

Las sub-categorizaciones más evidentes son:

- *La experiencia de asumir con libertad las funciones académicas, produce resultados favorables al aprendizaje:*
- *Los resultados, en cuanto a promoción del trabajo autónomo, son obtenidos merced a que profesores y directivos permiten el desarrollo de procesos de enseñanza autónomos:*

La experiencia de asumir con libertad las funciones académicas produce resultados favorables al aprendizaje:

- (51) ... (en el curso de...) ...“uno se da cuenta de la creatividad tan grande que tienen los estudiantes para expresar todo. El profesor dijo: hagan lo que quieran del libro; ó sea leerlo, hagan lo que quieran”, representar lo que dice, o aprendieron de ese libro, y nos dimos a la tarea de que cada persona presentara unos trabajos tan estupendos” (E-1: 24-28)F
- (52) “Mis compañeros me invitan a trabajar en X o Y actividad académica. Yo pues voy y trabajo, si yo quiero, y produzco. Así soy en todo”. (Como lo había decidido)...“Por iniciativa propia les dije a mis compañeros que hiciéramos una actividad lúdica y educativa con los niños en el “Amparo de niños”, que son niños huérfanos y pobres, y lo hicimos” (E-6:60-61)F
- (53) ***Los resultados en cuanto a promoción del trabajo autónomo son obtenidos merced a que profesores y directivos permiten el desarrollo de procesos de enseñanza autónomos***
- (54) “El profesor (con el visto bueno de los directivos) nos dio autonomía en la escogencia de la empresa que quisiéramos analizar. Nos dio libertad en eso. También podíamos crear una empresa ficticia. Él nos dio la libertad para hacer ese trabajo. Recuerdo esto, porque es la materia en la que he

tenido más que investigar. Además porque es la materia que hasta ahora más me ha gustado en la carrera. (E-5:87-91)F

(55) *(El profesor)...”nos dio la libertad, o sea que él como que planteo las bases, pero nos dio libertad para desarrollar las actividades que tenía planeadas.”* (E-11:16-17)F

(56) *...”él (el profesor) propiciaba todo para que uno pudiera adquirir conocimientos de una forma autónoma”.* (E-11:64-65)F

TRATO RESPETUOSO Y AMABLE

El respeto es otro de los valores a privilegiar en el proceso de enseñanza - aprendizaje, y tiene especial significación en la formación de un Administrador de Empresas en desarrollo de la función de Dirección. Una forma de promover la autonomía en la formación de este valor es mediante el trato respetuoso y amable, de profesores, directivos y estudiantes. En ese espacio, el respeto por las opiniones, y por las ideas, así no se compartan, genera convivencia.

De esta manera se tiene en cuenta el desarrollo de la personalidad de cada cual, generándose sentimientos de autoestima que favorece climas de motivación para exponer, argumentar y respaldar el pensamiento con decisión, respeto y convicción.

Las consideraciones más destacadas son:

La relación respetuosa y amable de profesores y estudiante en un ambiente académico de comportamiento autónomo, estimula el aprendizaje

El respeto por las ideas favorece el trabajo autónomo hacia el aprendizaje

La autonomía para expresar la personalidad, si es respetada, permite un mejor desempeño académico.

La defensa de las ideas y los puntos de vista permite un mejor trabajo académico, que redunde en favor del aprendizaje

La relación respetuosa y amable de profesores y estudiante en un ambiente académico de comportamiento autónomo, estimula el aprendizaje

(57) *“El profesor era muy especial, muy querido, simpático, respetuoso, comprensivo, y consentidor. Él a uno lo entiende, lo escucha y lo apoya. No juzga si estuvo o no mal. Señala, con respeto y amabilidad, y de esa forma uno desea aprender más.”*(E-1:63-65)F

(58) *...”y él (el profesor) me responde con sinceridad y amabilidad, sin cuestionar mi pensamiento; de esta forma me siento respetada, valorada, libre y motivada para aprender”* (E-5:93)F

(59) ...”(El profesor) nos hace sentir valiosos, y por lo tanto a gusto, independientemente de lo que cada uno diga, actué o sea”. (E-9:21-22)M

El respeto por las ideas favorece el trabajo autónomo hacia el aprendizaje

(60) “En clases hemos discutido el tema de Dios. En él no cree el Prof. Nachilo, y nos lo ha dicho, pero respeto nuestras creencias y nosotros las de él. Eso nos hace sentir respetados y valiosos. Por eso le estudiamos el curso con dedicación y aprendemos más”. (E-9:15)M

(61) ...”en otras materias, aunque no en todas, también he experimentado ese aprecio por la libertad para que uno exprese sus ideas, lo cual es muy estimulante”. (E-9:17-18)

La autonomía para expresar la personalidad, si es respetada, permite un mejor desempeño académico.

(62) “Con algunos profesores y en ciertas clases soy callado, pero porque no encuentro motivos para controvertir. Cuando los tengo y ellos se abren, me suelto. Así soy, y qué pena...(S). Yo suelo hablar mucho y soy muy hablador. Suelo ser un poquito dogmático muy serio, pero ya cuando voy cogiendo confianza me suelto y me doy, y si al profesor le gusta, me doy totalmente”...(S) (E-6: 65- 67)

La defensa de las ideas y los puntos de vista permite un mejor trabajo académico, que redunde en pro del aprendizaje

(63) A veces el profesor defendía su punto de vista contra el mío y los compañeros mirando a ver que pasaba, como esperando a ver quien cedía a quién, pero fuera el desenlace que fuera, el respeto era lo que primaba y en ambientes así donde uno es valorado, es rico estudiar”. (E-6:86-87)M

(64) ...”creo que si yo tengo una posición y la sustento y tomo una decisión, debo producir un buen trabajo académico. Por eso siempre tomo la iniciativa de actuar, pero con preparación, pues me siento estimulado para ello”. (E-6:201-202)

AUTONOMÍA PERO CON RESPETO A UNAS NORMAS Y FORMAS DE ORGANIZACIÓN.

Los estudiantes reconocen y lo aceptan: cuando se trata de ejercer autonomía en la universidad, como es un bien común, hay que ejercerla con arreglo a unas normas. Esas normas indican un orden y por lo tanto es indispensable una organización del trabajo académico.

(65) (El profesor dijo:)...“Usted debe estar aquí a tal hora, a tal hora en las clases. Dentro de eso usted es libre y haga lo que quiera o no quiera. Entonces estamos ligados a que hay autonomía, hay independencia, pero con respeto a las normas”. (E-5:131-133)F

La planeación y ejecución del trabajo académico promueven la autonomía en los profesores y directivos.

(66) “Uno se programa a través del semestre, durante las diferentes materias que tiene, y con base en ese horario eh... asiste uno a la universidad teniendo en cuenta...eh.. las actividades programadas, para cada materia durante este horario” (E-2: 2-4)M

(67) ...“uno programa sus actividades de estudio a través de la semana” (E-2: 7)M

(68) “Los directivos deben tener cierta autonomía en cuanto a lo relacionado con la guía de la escuela”. (E-11:47-48)F

3.4.2 EXPERIENCIAS DE LOS PROFESORES

Hay algunas manifestaciones de los profesores que ligan sus experiencias de promoción de autonomía con las creencias que tienen sobre autonomía y que fueron explicitadas en su momento. Las creencias de la autonomía como las acciones que cada cual decide realizar, y la concepción de obrar con sentido de compromiso se encuentran muy relacionadas con experiencias de actuar y tomar decisiones con libertad y responsabilidad.

Las siguientes son las categorías encontradas:

<p>La libertad y la responsabilidad promueven mayores niveles de autonomía</p> <p>El espacio facilita el aprendizaje autónomo</p> <p>Lograr las pretensiones, promueve la autonomía</p> <p>La toma de decisiones genera mayores niveles de autonomía</p> <p>La autonomía se promueve o no dependiendo de la formación previa que se tenga.</p> <p>La relación adecuada, entre profesor estudiante promueve mayores niveles de autoestima, lo cual favorece autonomía en el aprendizaje.</p> <p>Tener en cuenta las opiniones de las demás personas, ofrece respeto, confiere seguridad y promueve la autonomía</p>
--

LA LIBERTAD Y LA RESPONSABILIDAD PROMUEVEN MAYORES NIVELES DE AUTONOMÍA

Experiencias de decidir y actuar haciendo uso del derecho a la libertad y con el sentido de responsabilidad, promueven la autonomía en la persona y, en el caso de la formación, se espera que también promuevan el aprendizaje autónomo.

Las creencias de los profesores se sintetizan en las siguientes sub-categorías:

*El Sentido de responsabilidad y la disciplina, promueven la autonomía
Cuanto mayor es el sentido de responsabilidad y de libertad, mayor es la promoción de autonomía
La libertad y flexibilidad de la institución promueve autonomía
La asistencia a clases con libertad promueve la autonomía*

El Sentido de responsabilidad y la disciplina promueven la autonomía

(69) *“...el rigor de la fiesta (estudiantil) tenía que ser así: aprender comportamientos sociales y un rigor para divertirse. Creo que desde ahí aprendí el sentido de la disciplina, el sentido de responsabilidad, el sentido del vigor en el pensar” . (P-6:84-85)M*

(70) *“la experiencia era que nosotros nos reuníamos en grupo y, y nos trazábamos el reto de resolver los ejercicios de un texto ¿cierto? Entonces eso era, era de gran satisfacción para nosotros cuando pudiéramos, cuando podíamos superar por ejemplo las dificultades que tenía un tema” . (P-8:15-17)M*

Cuanto mayor es el sentido de responsabilidad y de libertad, mayor es la promoción de autonomía

Los profesores manifiestan que las experiencias de libertad para pensar, decidir y actuar y el sentido de responsabilidad promueven al individuo hacia mayores niveles de autonomía. En ese sentido, habría un refuerzo en la promoción, ya que se considera que el sentido de responsabilidad y la disciplina promueven la autonomía.

(71) *...“significa ser responsable pero al mismo tiempo ser libre; libertad, autonomía, responsabilidad, son una triada indisoluble y yo creo que no hay momentos en que se sientan mas autonomía y otros menos momentos de autonomía, sino que eso significa una actitud cotidiana no solamente en la actividad laboral sino en la vida” . (P-6:21-24)M*

(72) *“Para ejercerla, yo se que la autonomía tiene que ligar a la autoridad” . (P-4:73-74)M*

La libertad y flexibilidad de la institución promueve autonomía

Dentro de este contexto habría una correspondencia con las experiencias de libertad y flexibilidad de las instituciones que contribuyen a la promoción de la autonomía. En ese medio de libertad los superiores la respetarían, coadyuvando de esta manera a la promoción de la autonomía. Ese es un medio propicio para que la asistencia a clases por parte del estudiantado se haga con libertad. Esa experiencia debe fortalecer el proceso de enseñanza – aprendizaje.

(73) “La universidad me da una posibilidad muy grande de desarrollar mi trabajo como yo deseo hacerlo” (P-2:20-21)M

(74) “Aquí es tanta la autonomía que hay, que hasta se llega al libertinaje, si me permite la expresión, que no es una figura, Es literal. No hay restricciones dictatoriales. Aquí hay absoluta autonomía para hacer y deshacer y para hablar”. (P-4:65-68)M

La libertad proveniente de los superiores promueve la autonomía

(75) “Aquí cada uno maneja su cuento a su manera y realmente no hay un nivel dictatorial por parte de las directivas, decano, ni el director de la escuela. La experiencia que he tenido y me he podido dar cuenta es que no hay dictadura. Aquí cada uno es autónomo de su hacer en clase, pensar, expresar y actuar claro con respeto, como profesor y estudiante, como debe ser. (P-1:77-81)”F

(76) “Cada uno maneja su clase como cree que debe ser. Hay mucha versatilidad. Unos profesores la manejan por medio de seminarios; otros profesores la hacen por medio de tutorías, o cátedra magistral; otros desarrollan talleres. Los profesores señalan libros, pero por lo que he visto, no son lecturas impuestas sólo a ellos. El estudiante puede recurrir a cualquier fuente”. (P-1:82-86F)

La asistencia a clases con libertad promueve la autonomía

(77) ...“sin embargo, para que a mí me falte alguien en clase tiene que ser por enfermedad o algo grave, pues quienes no pueden ir lamentan no poder hacerlo”. (P- 1:52-53)F

EL ESPACIO FACILITA EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO

Los profesores manifiestan que cuando se suministra el espacio adecuado para el trabajo académico, donde se respeta la autonomía de los actores universitarios, los individuos trabajan con alta motivación y esa cualidad permite que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea mejor.

- (78) “Es en la UPTC donde he encontrado mayor espacio para el trabajo autónomo, y eso me motiva a trabajar más y mejor.” (P-8:69-70)M
- (79) “Aquí la restricción va hasta la posibilidad en la que tú tienes para lograr realizar cosas, que tienen que ver por ejemplo con todos los límites que se tienen en todas instituciones y es de recursos” (P-8:86-88)M
- (80) “Ahora, el momento de la autonomía en que uno debe apreciar sobremanera en una institución como esta, que es una institución de educación pública, está en la posibilidad que tu tienes, o la libertad que tu tienes para plantear tus ideas de manera responsable y sin restricción alguna. Es decir: la restricción te la pones tú”. (P-8:71-75)

LOGRAR LOS RESULTADOS ESPERADOS PROMUEVE LA AUTONOMÍA

Cuando los resultados esperados se obtienen, los individuos se sienten estimulados a la búsqueda de mayores logros. Esta situación genera optimismo, seguridad y confianza y potencia la autonomía en el aprendizaje; pero cuando hay obstáculos, (limitación de la autonomía) entre ellos los de tipo burocrático, se experimenta desaliento.

Identificada la autonomía como la capacidad para determinar propósitos y también como la capacidad para lograrlos, los profesores han experimentando este ideal y manifiestan que lograr los propósitos, objetivos o ideales promueve la autonomía, lo cual redundará en pro del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Llevar a cabo proyectos propios genera autonomía

- (81) “Yo encuentro estudiantes que son muy autónomos en el sentido en que ellos con una herramienta (en referencia a la utilización de metodología con elementos virtuales) nueva (innovación en las clases del profesor) les gusta, la exploran, y resuelven problemas” (P-8: 117-119)M
- (82) ... “uno tiene proyectos o planes (de trabajo académico: investigación y práctica) y esos (planes) tienen que ver con mucha gente (aparato burocrático); uno quiere llevarlos a cabo, pero (en algunas ocasiones) no los puede llevar a cabo (debido al aparato burocrático)”. (P-5:74-75)F

LA TOMA DE DECISIONES GENERA MAYORES NIVELES DE AUTONOMÍA

La capacidad para tomar decisiones es otra manifestación de autonomía considerada por los profesores. Ellos mismos la resaltan como experiencia vivida, opinando que la toma de decisiones genera mayores niveles de autonomía y que esa característica promueve el aprendizaje.

Así mismo, las experiencias les llevan a manifestar que la autonomía se promueve o no dependiendo de la formación previa recibida (en colegios y universidades). Es decir, los profesores relacionan el grado de autonomía que se logra actualmente, con respecto a las experiencias del pasado.

Hay la creencia entre algunos profesores que, cuando existe el sentido de responsabilidad dentro de un ámbito de libertad para la toma de decisiones, se promueve más el grado de autonomía de los individuos, lo cual favorecerá el proceso de enseñanza – aprendizaje. Por eso, hay experiencias que señalan que cuando se decide con un sentido de responsabilidad, se madura en la promoción de la autonomía.

La abundancia de recursos y la posibilidad de disponer su manejo en pro del trabajo académico, estimulan el sentido de autonomía y conduce a mejorar la enseñanza. Curiosamente, para algunos profesores la situación contraria que han experimentado, también es una fuerza que la puede promover.

Cotidianamente el profesor toma decisiones con respecto a sus estudiantes. Experiencias señalan que este ejercicio, si se hace teniendo en cuenta al alumno y a lo cambiante de las situaciones, debe promover el sentido de autonomía y favorecer el aprendizaje.

Las decisiones acerca de la forma de trabajar con responsabilidad en un ámbito de funciones de autoridad generan autonomía

(83) "Cuando fui director, para decidir acerca de cómo mandar, usted trabaja con responsabilidad y autoridad; ahí hay autonomía para hacer el trabajo de dirección". (P-4:74-76)M

Hacer gestión sin recursos de la universidad promueve fuerzas para actuar con autonomía

(84) ..."Para hacer el cafetín de profesores y el cafetín de estudiantes, en un abrir y cerrar de ojos, con la autonomía que tenía, no utilizando recursos oficiales, sino buscando los recursos como lo debe hacer cualquier gerente. (P-4:129-131)M

Tomar decisiones frente a estudiantes promueve el sentido de autonomía

(85) "Bueno, todos los días se está teniendo experiencias de autonomía, porque se está frente a estudiantes; se están tomando decisiones y porque cada día es una experiencia diferente" (P-1:1-2)F

LA AUTONOMÍA SE PROMUEVE O NO DEPENDIENDO DE LA FORMACIÓN PREVIA

Los profesores reproducen el modelo de enseñanza - aprendizaje represivo que aprendieron y que afecta la autonomía propia y la de los estudiantes. Cuando ese modelo se abre, se favorece la promoción de la autonomía y dentro de ella el proceso de enseñanza - aprendizaje.

La formación recibida afecta la autonomía

(86) “Como profesores nos cuesta hacer uso de esa autonomía, por la formación que hemos tenido. Creo que la mayoría de los profesores seguimos con las metodologías antiguas (S...) El mayor problema lo tenemos nosotros mismos, encasillados en el mismo molde. Si, porque nosotros tuvimos profesores que nos enseñaron lo mismo en cuanto a la forma de enseñar”.(P-10: 25-30)F

LA RELACIÓN ADECUADA ENTRE PROFESOR Y ESTUDIANTE PROMUEVE MAYORES NIVELES DE AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE

Los rasgos de personalidad de los profesores y las características de la relación pedagógica con los estudiantes son fundamentales a la hora de promover la autonomía en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Por eso los profesores consideran que las relaciones con los estudiantes y entre estudiantes, profesores, directivos y demás personas es vital a la hora de querer ejercer la autonomía, y sus experiencias al respecto así lo confirman.

Dicha promoción de la autonomía incide en el estímulo en el aprendizaje. Dentro de esta categoría se encuentran experiencias con respecto a tener en cuenta las opiniones de las demás personas, lo cual ofrece seguridad y promueve la autonomía; las relaciones adecuadas entre profesor y estudiantes, lo hacen.

Al contrario, la práctica de imposiciones y sanciones, reprime y constriñe la autonomía; y la ausencia de autonomía desequilibra a la persona.

Si el profesor es consciente de la importancia de promover la autonomía entre sus estudiantes y consigo mismo, se mejora el aprendizaje de los alumnos. Esta situación tiene un efecto de reciprocidad: Si el estudiante tiene autonomía y se actúa con responsabilidad y respeto, se eleva el nivel de promoción de la autonomía en el profesor.

Siendo así, se facilita el trabajo no de simple transmisión del conocimiento, sino mediante la orientación del profesor, se estimula el trabajo autónomo del estudiante. Como consecuencia de estas actitudes, hay mayor disposición para que con un sentido de autonomía se adopten y adapten metodologías de

participación y prácticas como los talleres de lectura comentada y lecto-escritura que algunos profesores han ensayado con éxito.

Las sub - caracterizaciones respectivas son:

- *La orientación del profesor junto con el trabajo individual promueven la autonomía*
- *Si en el estudiante hay autonomía, esto genera más autonomía en el profesor*
- *La lectura comentada entre profesor-estudiante promueve la autonomía en el aprendizaje*
- *Realizar talleres de lecto-escritura promueve la autonomía*

La orientación del profesor junto con el trabajo individual promueve la autonomía

(87) “En la primera clase el profesor lleva un librito en donde esta el programa con absolutamente todo los temas, distribuidos, con su bibliografía amplia de cada tema. Cada tema se desarrolla en una clase, pero después de que ella sales a dedicarle cinco horas o más a desarrollar esa clase, investigando, leyendo, buscando en Internet”. (P-10: 57-60)F

Si en el estudiante hay autonomía, esto genera más autonomía en el profesor

(88) “El estudiante es como una cometa que se eleva o no en un semestre dependiendo la cantidad de pita que pida y se le de. Yo siempre les he dicho a ellos, que yo les doy más, pero...¿ si ellos no quieren qué se puede hacer? pues también ponerles conocimiento con martillo es como muy difícil; entonces hay una experiencia real y hay una característica de la autonomía, si desean aprender más meto más en el programa”. (P-4:187-191)M

La lectura comentada entre profesor-estudiante promueve la autonomía en el aprendizaje

(89) “Ellos, no todos, los que quisieron, analizaron y resaltaron valores que vieron en la experiencia: tenacidad, persistencia, e innovación. Entonces leer y compartir el artículo con los estudiantes y comentarlo a ellos les llama la atención y obviamente algo despiertan, en los estudiantes que quieren motivarse a ver. (P-4:23-26)M

Realizar talleres de lecto-escritura promueve la autonomía

(90) “Se les dificulta mucho hacer un ensayito de diez renglones bien hechos. Algunos de ellos son como perezosos, y no hacen el mínimo esfuerzo. El taller de esta forma los hace leer, analizar y los obliga a escribir, y a hablar

argumentadamente, y así construir conocimiento con libertad". (P-10: 52-53)F

TENER EN CUENTA LAS OPINIONES DE LAS DEMÁS PERSONAS OFRECE SEGURIDAD Y PROMUEVE LA AUTONOMÍA

Tener en cuenta la opinión de los subordinados es muestra de respeto y de apoyo, y confiere seguridad, estimulando de esta forma la promoción de la autonomía. En el estudiante esa confianza mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tener en cuenta la opinión de los subordinados promueve autonomía

- (91) "ya no propongo nada porque ya me cortaron la autonomía. Aprendí como no se debe coartar la autonomía de las personas y más desde el punto de vista como administrador. Yo como jefe trabajando en una organización, me di cuenta de cómo medir la capacidad de las personas y de cómo a esas personas pueden sobresalir y aportar algo a la organización". (P-5:50-53)F
- (92) "Exacto, se va acercando el estudiante al proceso sin temor de lo que digo, y de lo que dice. Yo respeto lo que él dice, y no lo critico. Lo oriento con ejemplos, cuentitos, y cosas así, y lo estimulo para que haga lo mismo consigo mismo"(P-1: 62-64)F
- (93) "Cuando uno es autónomo, uno se siente muy bien. Uno puede pensar en uno mismo; pensar en el lugar del otro, ser más consecuente". (P-6:108-110)M

3.4.3 EXPERIENCIAS DE LOS DIRECTIVOS

Según las manifestaciones de los directivos, ellos consideran que la participación del estudiante en el proceso de enseñanza es una experiencia que promueve el aprendizaje autónomo. De igual manera, se favorece dicha promoción a través de experiencias de dirección y toma de decisiones motivadas para tal fin.

Las caracterizaciones son:

La participación del estudiante en el proceso de enseñanza, promueve el aprendizaje autónomo Las experiencias de dirección y toma de decisiones promueven mayores niveles de autonomía

LA PARTICIPACIÓN DEL ESTUDIANTE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA PROMUEVE EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO

Los directivos consideran que la participación sobre todo activa del estudiante en el desarrollo de clases, promueve mayor autonomía en el aprendizaje, de acuerdo al siguiente ordenamiento de sub-categorías:

Cuando el profesor permite la participación del estudiante promueve mayor autonomía.

Las exposiciones promueven la autonomía

Cuando el profesor permite la participación del estudiante, promueve mayor autonomía.

(94) “Yo concerto con ellos como quieren la evaluación, incluso en los planes de curso yo no presento. Nunca digo cuanto son los porcentajes de la evaluación, porque a mi me gusta que ellos lo digan. En ese sentido la autonomía es de los estudiantes porque yo a ellos los dejo que tengan la libertad para que escojan la forma como quieren ser evaluados y, como los voy a evaluar y les respeto eso.” (D-1:28-31)M

(95) ...la representación estudiantil que ejercí en el pregrado me enseñó hasta cierto nivel el valor de la autonomía Cuando a los estudiantes se les permite tomar decisiones por si mismo; se les permite participar de manera autónoma en las decisiones que conciernen al estamento estudiantil son más maduros en ejercer la autonomía. (D-1:58-61)M

Las exposiciones promueven la autonomía

(96) “Si, en el pregrado o en los postgrados que he realizado, una de las cosas que más me ha dado autonomía son las exposiciones”. (D-2:28-29)M

(97) “Él (el profesor) utilizaba un sistema de la actualidad, que es hacer síntesis de los periódicos, de las revistas y tenía uno que exponerlo; eso me desarrolló a mí, bastante en mis capacidades para analizar, argumentar y exponer”. (D-2:35-37)M

LAS EXPERIENCIAS DE DIRECCIÓN Y TOMA DE DECISIONES PROMUEVEN MAYORES NIVELES DE AUTONOMÍA

Cuando los directivos, durante su proceso de formación, participaron en experiencias donde tomaron decisiones, sintieron que hubo promoción en sus niveles de autonomía. Lo mismo ocurre cuando en dicho proceso, se tienen experiencias de dirección, como lo indican las manifestaciones contenidas en las siguientes sub-categorías:

- *Tomar decisiones promueve mayores niveles de autonomía*
- *La autonomía se promueve a través de las experiencias de dirección*

Tomar decisiones promueve mayores niveles de autonomía

(98) .“...aprendimos a tomar decisiones como estudiantes organizados, en términos de la asociación de estudiantes, de nosotros decidir a donde hacer practicas así hacíamos con cual convenio con cual no y ese tipo de cosas nos daba la posibilidad de ser una organización autónoma, autónoma para decidir lo mas conveniente para sus miembros”. (D-1:69-72)M

La autonomía se promueve a través de las experiencias de dirección

(99) ...”tuve la oportunidad de conformar una asociación de estudiantes en la cual yo fui el presidente y que hoy por hoy todavía funciona, entonces esa asociación reconocida con personería jurídica, nos enseñó que las organizaciones de cualquier índole estudiantil pueden alcanzar ciertos grados de autonomía que hay que saberlos manejar para que esas instituciones permanezcan”. (D-1:63-67)M

3.5 PROBLEMAS REFERIDOS A LA PROMOCIÓN DE LA AUTONOMÍA EN LA ESCUELA DE ADMINISTRACION DE EMPRESAS DE LA UPTC, Y QUE AFECTAN EL APRENDIZAJE

El tercer objetivo de investigación: *Identificar algunos problemas referidos a la promoción de la autonomía*, en el contexto de la EAE, pretende identificar situaciones percibidas por los actores curriculares que obstaculizan de alguna forma el desarrollo de la autonomía en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por eso este apartado presenta situaciones características identificadas como problemas por los actores curriculares alrededor del tema del aprendizaje autónomo. En seguida se presentan los problemas referidos a la promoción de la autonomía en la EAE, reveladas por los actores curriculares:

<p>Problemas citados por los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none">Problemas derivados de lo institucional- culturalCultura burocráticaPrejuicios de profesores y estudiantesDebilidades de profesoresProblemas derivados del profesoradoProblemas derivados en los estudiantesMetodologías inapropiadasActuar según el criterios de otros lesiona la autonomía. <p>Problemas citados por los profesores:</p> <ul style="list-style-type: none">por causa de la normatividadpor causa del profesorpor compromisos ajenos a la clase

por desacuerdos entre los profesores
por no tener en cuenta la opinión de los subordinados
por falta de principios organizacionales
por hacer cosas que no se quieren o por no poder hacer lo que se quiere
por limitación de recursos
por causa de los créditos académicos
por mala interpretación del concepto de autonomía
causa de los estudiantes
por la ausencia de autonomía que desequilibra a la persona
por las imposiciones que reprimen la autonomía

Problemas referidos por los directivos:
Imposición de la autoridad
Normatividad.

3.5.1 PROBLEMAS CONSIDERADOS POR LOS ESTUDIANTES

En el caso de los estudiantes, hay manifestaciones que indican que los problemas están relacionados con rasgos de personalidad de los profesores, inflexibilidad curricular, comunicación con las instancias de gestión, actitudes autoritarias en las instituciones, desmotivación frente al aprendizaje y actitudes inconscientes de limitación del estudiante. Sin embargo, es interesante mostrar cómo algunos encuentran en los problemas una fuente motivadora para el desarrollo de su autonomía.

Por otra parte, los estudiantes relacionan los problemas con aspectos institucionales y culturales tales como: normatividad institucional y cultura burocrática.

También se observan problemas con el profesorado debido a relaciones distantes y autoritarias por parte de los profesores, prejuicios de algunos de ellos o de los estudiantes, debilidad de carácter de algunos profesores y metodologías de enseñanza inapropiadas.

Hay problemas de autonomía en el proceso de aprendizaje originados en los mismos estudiantes, por cuanto se acusa cierta falta de iniciativa y exigencia personal, así como dependencia de los criterios de otros individuos.

La siguiente es la síntesis de las características de problemas más destacadas por los estudiantes:

- Problemas derivados de lo institucional- cultural
- Cultura burocrática
- Prejuicios de profesores y estudiantes
- Debilidades de profesores
- Problemas derivados del profesorado

- Problemas derivados en los estudiantes
- Metodologías inapropiadas
- Actuar según el criterios de otros lesiona la autonomía.

PROBLEMAS DERIVADOS DE LO INSTITUCIONAL- CULTURAL

La universidad, como institución estatal prestadora del servicio de educación, está sujeta a unas normas de planeación, organización, coordinación y control en el desarrollo o ejecución de sus actividades a través de sus funcionarios administrativos, directivos y docentes. De esta suerte se establece un aparato burocrático, necesario para que los propósitos fundamentales de la institución se desarrollen, pero que por laxitud o por excesos en la aplicación de las normas, se producen obstáculos para su funcionamiento eficaz.

Las caracterizaciones más comunes son las siguientes:

Normatividad institucional afecta la autonomía

La existencia de parámetros o normas establecidos por las instituciones, coarta la autonomía en el aprendizaje

Los profesores y directivos colocan obstáculos, normas estrictas y obstrucciones a la autonomía.

Normatividad institucional

Los estudiantes encuentran que en ciertas formas de aplicación de las normas por parte de directivos y docentes, se encuentran limitaciones a las expresiones de autonomía en el proceso de aprendizaje.

Ellos han vivido experiencias que les permiten afirmar que la aplicación de algunos parámetros o normas establecidos por las instituciones, coarta la autonomía en el aprendizaje. Correspondiendo a esta situación, los estudiantes han experimentado que profesores y directivos colocan obstáculos y normas estrictas que les obstruyen la autonomía.

La existencia de parámetros o normas establecidos por las instituciones, coarta la autonomía en el aprendizaje

(100) *“Cuando se trata de organización de eventos y la muestra empresarial, uno trata de hacer las cosas como se quiere, pero siempre hay normas, criterios e imposiciones de los directivos, y obstáculos que por más que uno quiera solucionarlos uno no puede, pues se carece de autonomía”.* (E-:83-85)F

(101) *....”Porque por un lado hay normas y patrones de comportamiento, muchos de ellos absurdos, qué hay que seguir, y eso Impide que uno sea como es, y produzca lo mejor”.* (E-4:84-85)M

(102) “La formación profesional de uno, está en manos del que sabe, que es el profesor, y este a su vez se supone que el docente actúa de acuerdo con lo que ha establecido la escuela, y en últimas la universidad. Ahí no hay autonomía, porque uno como estudiante no interviene para decidir qué es lo que uno debe aprender de acuerdo a lo que uno desea para su formación”. (E-4:58-61)M

Los profesores y directivos colocan obstáculos, normas estrictas y obstrucciones a la autonomía.

(103) ...”hay profesores que se rigen demasiado al programa ¡pero es demasiado!; o sea son tan estrictos que toman la hora, la fecha etc.. Entonces eso me parece que no es autonomía de ellos, porque no están haciendo lo que para ellos creen que es correcto, sino que lo hacen por cumplir su horario, sus cátedras, sus horas y ya”. E-(8:28-33)M

(104) “Pues yo creo que esas barreras (normas tácitas o directas) nacen como en los profesores y también como en lo administrativo, porque por ejemplo, yo quiero hacer tal cosa, pero se que eso no lo puedo hacer, o que le van a decir más tarde que eso no se puede, o no esta dentro de los parámetros de la universidad, y obvio que uno se retrae”. (E-1: 35-38)M.

CULTURA BUROCRÁTICA

En la cultura burocrática se encuentran limitaciones a expresiones autónomas que no favorecen un aprendizaje más dinámico y oportuno.

Cultura burocrática es limitante en el proceso de aprendizaje

(105) “Más que la burocracia, la mentalidad cerrada de los funcionarios no deja avanzar ningún proyecto. Yo siempre he dicho que acá en la universidad hay mucha burocracia y que por ejemplo esos que están en los cargos son los viejitos me van a perdonar, son los viejitos catanos que todavía tienen la mente errada, entonces uno les pide présteme un cable, entonces mande una carta al rector o al vicerrector, planeación y servicios generales y todo eso pasar para que a uno le presten el cable”. (E-6:174-178)M

PROBLEMAS REFERIDOS AL PROFESORADO

Los problemas se centran en el trato con algunos profesores. Algunos estudiantes consideran que las relaciones son distantes y autoritarias y, además, signadas por prejuicios, no solamente por parte de los profesores, sino también de los estudiantes. Así como se encuentran problemas debido a cierto

autoritarismo, también se encuentran por la situación contraria como es cierta debilidad de carácter de algunos profesores.

Todo ello conduce a que no exista el mejor clima relacional con el profesorado que favorezca el trabajo académico y se pueda promover mejor el aprendizaje.

Finalmente, las metodologías de enseñanza consideradas inapropiadas tampoco promueven un mejor aprendizaje. Las siguientes sub-categorías evidencian las afirmaciones más contundentes:

- Existencia de relaciones distantes y autoritarias con profesores y directivos*
- Existencia de relación formales y frías entre profesores, estudiantes y directivos, no estimulan el aprendizaje autónomo.*
- El impartir tajantemente órdenes que se deban cumplir, genera desmotivación hacia un mejor aprendizaje*
- Atentar contra el respeto a los estudiantes afecta el proceso de enseñanza - aprendizaje*
- Medidas de represión y sanciones por parte de profesores, cuando estudiantes quieren ejercer libertad en el trabajo académico, afectan el aprendizaje*
- Reclamar lo que se considera justo origina tensiones que afectan el desarrollo de un mejor aprendizaje.*

Existencia de relaciones distantes y autoritarias con profesores y directivos

Algunos estudiantes consideran que hay relaciones con profesores que en el mejor de los casos se quedan en el nivel de la formalidad y la distancia, y por lo tanto son frías y lejanas. Esa situación favorece actitudes autoritarias por parte del profesor. Muchas de esas situaciones no se solucionan y degeneran hasta llegar al nivel del irrespeto entre las partes. Entonces se generan sanciones y represión, lo cual se agudiza cuando se trata de hacer reclamos.

- (106) (Respecto a un taller de desinhibición personal) “Yo le manifesté a la profesora que en ese juego no participaba, porque podía irrespetarse el derecho a la intimidad de uno, y con los comentarios acerca de lo que uno piensa de los demás compañeros, podía ofenderlos e incluso formarse enemistad. La profesora se disgustó y dijo que yo quién sabe que “perversiones” o culpas tenía, pues si fuera limpio, no abrigaría ningún temor. Los demás compañeros me miraron raro, y yo sentí gran presión y opté por salirme de la clase. Obvio que me tocó habilitar”. (E-4:142-147)M
- (107) ...(el profesor autoritario ordenó)...”Me hace un favor: ¡se comporta y se me sale de clase!.....Me dijo eso...(S) y todo mundo me veía y yo me dije: “Bueno será salirme”. (S) (E-6:106-107)M

- (108) “De todas maneras el profesor me pidió que me retirara. Yo me disculpé de algo que no tenía por qué hacerlo y me fui”. (E-6:112-113)M
- (109) “Yo tuve una experiencia un poco triste y amarga con un profesor que nos impuso una practica a la cual no quería asistir por razones económicas y personales en ese momento, y que sin embargo deja mucho que pensar y creer sobre la organización uno se esta desarrollando en la universidad.” (E-2:173-176)M
- (110) “Pues entonces es un poco difícil y al final es en ese momento en la que hay imposición y que uno como estudiante no puede uno opinar entonces no puede ser autónomo” (E-2: 185-187)M
- (111) El profesor XYZ se enoja muchísimo, y casi le da un infarto cuando uno le contradice, o él se da cuenta que uno no atiende las ideas que según él nos quiere sembrar, según dice para ser mejores en cursos como los de impuestos y finanzas, que nada tiene que ver con esas ideas de yoga y comidas vegetarianas. (E-9:31-34)
- (112) “Yo he escuchado que el profe ABC es vengativo, si uno no le lleva la corriente en lo que dice. Prefiero quedarme callado. ¿Que tal que me toque de jurado en la tesis?” (E-9:38-39)M

Existencia de relaciones formales y frías entre profesores, estudiantes y directivos, no estimulan el aprendizaje autónomo.

- (113) “En este entorno uno se da cuenta qué tipo de relaciones manejan los diferentes docentes. Algunos son muy callados y no comparten mucho con los estudiantes” E-2:124-125)M
- (114) “Hay profesores a los que no les gusta que yo opine mucho. Lo se con su actitud. Para no molestarlos, me quedo callado”. (E-6:62-63)M

El impartir tajantemente órdenes que se deban cumplir, genera desmotivación hacia un mejor aprendizaje

- (115) Tu la haces (las prácticas) y si vas es porque quieres, pero si no vas es por que algo ocurre y ya hay como una represión o una orden que uno tiene que cumplir” (E-2:209-210)M
- (116) (Con respecto a un profesor autoritario)...”Como ya sabía como era de autoritario y energúmeno, procuraba no intervenir y aceptar (a las malas) lo que decía y ordenaba”. E-3:120)F

Atentar contra el respeto a los estudiantes afecta el proceso de enseñanza aprendizaje

- (117) ...”ha habido profesores que para pasar la materia exigen que los inviten a rumbar, y ahí se sobrepasan con las compañeras, ¿cómo le parece esa forma de enseñar profesor?” (E-4:94-95)M
- (118) “Mire, el Prof.JKL, en una clase sacó del curso a un estudiante porque le dijo que no estaba de acuerdo en lo que el profesor explicaba, y el profesor le dijo que era un saboteador y lo retiró del curso”. (E-4:86-88)
- (119) “Eso era una tortura llegar a esa clase y sentarse a esperar a que el profesor preguntara de esa forma tan peyorativa, y él lo hacía quedar mal a uno frente al grupo”. (E-8:85-86)M
- (120) “Me bloqueaba totalmente con solo mirarla (a la profesora). Se que a muchos de mis compañeros les pasa con otros profesores lo mismo, sobre todo con el profesor Pirry que es un profesor que nos cohíbe y nos arremete, pues se le nota la piedra cuando uno no está de acuerdo con lo que plantea, aunque enseña cosas que a uno le sirve, aunque algunos no lo reconocen, precisamente creo yo, como reacción a las actitudes agresivas del profesor”. E-3: 114-119)F

Hay medidas de represión y sanciones por parte de profesores cuando estudiantes quieren ejercer libertad en el trabajo académico, afectando el aprendizaje

- (121) “A algunos como le conté he visto que los han reprimido muy feo, y eso asusta”. (E-4:91-92)M
- (122) ...”pero al ver lo que le pasó (medida coercitiva), y de pensar que de pronto nos rajaba, nadie chistó nada de nada nunca”. (E-4: 88-89)M
- (123) “¿Quién asegura que los profes no se desquitan con la nota, o en la sustentación de la tesis?” (E-4:98-99)M

Reclamar lo que considera origina tensiones, afecta el desarrollo de un mejor aprendizaje

- (124) “Yo intervine y le aclaré: yo no le estoy pidiendo notas” (E-10:23-24)F
- (125) “Le dije: pero yo soy la única alumna que esta acá. Entonces Cielo le dijo: nadie está pidiendo notas. Le dije: ¡Respéteme profesor, tanto que practica esas cosas de yoga y usted es así!”. (E-10:25-26)F
- (126) ...”Le dije:no profesora yo no soy grosera. Simplemente estoy dando mi punto de vista y no estoy de acuerdo con esa calificación”. (E-10:72-73)F

PROBLEMAS REFERIDOS A LOS ESTUDIANTES

Hay problemas de autonomía derivados de los mismos estudiantes en cuanto a cierta falta de iniciativa y exigencia personal, y a supeditar sus actuaciones a los criterios de otros individuos.

*Problemas referidos a la falta de iniciativa y exigencia personal
Hacer las cosas porque toca, afecta la autonomía y el ánimo para aprender.
Se sigue la costumbre de esperar indicaciones de los profesores en el
proceso del aprendizaje, y estos imponen límites*

Problemas referidos a la falta de iniciativa y exigencia personal

Cumplir con el mínimo nivel de exigencia para aprobar un curso, o hacer las cosas porque toca, es una característica de la mediocridad. Esta ley del menor esfuerzo se complementa con otra actitud facilista: esperar indicaciones de los profesores para hacer las cosas. Estas actitudes lesionan el proceso de formación, pues impiden que exista una mejor motivación hacia el proceso de aprendizaje, signado de esta forma por el facilismo y la poco o nula contribución a una formación más autónoma.

Hacer las cosas porque toca, afecta la autonomía y el ánimo para aprender

(127) *“En la Universidad siento que no puedo ser autónoma porque ahí me toca hacer, no lo que quiero sino lo que el profesor nos indica que hagamos, como si fuera un ser incapaz.”(E-10:28-29)M*

(128) *...“Yo hacía las cosas por hacerlas, como por tener contentos a los profesores con los resultados obtenidos” (E-12:16-17)*

Se sigue la costumbre de esperar indicaciones de los profesores en el proceso del aprendizaje, y estos imponen límites

(129) *...“esperamos que los profesores nos digan que si necesitamos cualquier cosa, entonces hasta ahí nos limitamos nosotros” (E-1:18-19)F*

(130) *...“los mismos profesores no nos dan la libertad de hacerlo, como que nos dicen hasta aquí pueden llegar hacerlo y hasta ese punto llega. Tal vez por facilismo, para controlarlo a uno como estudiante de la noche, que no puede tener toda la libertad como el estudiante del día” (E-1 20-22)F*

PREJUICIOS DE PROFESORES Y ESTUDIANTES

Los prejuicios son una manifestación humana de inmadurez y baja autoestima, que en las instituciones son causa de conflictos, injusticias y baja moral de trabajo. Algunos estudiantes consideran que hay situaciones así, tanto en

profesores como en estudiantes, lo que conduce a que el aprendizaje se lesione, tal como lo expresan las siguientes sub-caracterizaciones:

- *Existencia de prejuicios y sentimientos de animadversión de profesores hacia el estudiante afectan el aprendizaje*
- *Actuaciones por prejuicios propios afectan el aprendizaje autónomo.*

Existencia de prejuicios y sentimientos de animadversión de profesores hacia el estudiante afectan el aprendizaje

(131)...”*Pero ella (la profesora) me veía y se le notaba el fastidio que me sentía, y yo también, pues le tenía mucho temor, y eso me cohibía totalmente (para actuar espontáneamente) en esas clases con la profesora”.* (E-3:105-106)

(132) “*A los compañeros como yo, algo pobretones y no muy aceptados, los veo rebeldes, y con dificultades no tanto para expresarse, sino para lograr aceptación a lo que dicen. O no les paran muchas bolas, y se resignan a seguir así”.* (E-9: 50-51)

Actuaciones por prejuicios propios afectan el aprendizaje autónomo..

(133) (por los prejuicios propios) ...”*en esa parte si he violado la autonomía de los demás (compañeros), y eso es grave dado el liderazgo que he ejercido. Lo hacía porque creía que me las sabía todas y los otros no.* (E-6:214-215)

(134) ...”*los compañeros se interesaron muy poco por hacer el trabajo que el profesor nos puso, y toca obligarlos. A pesar de toda la orientación que el profesor nos daba ellos parecía que no les interesaba nada o mejor creo que son irresponsables”* (E-7:32-33)

DEBILIDAD DE PROFESORES

Hay profesores que ceden ante imposiciones de estudiantes, y ese hecho no alienta ni la enseñanza, ni el aprendizaje.

(135) (un profesor) ...”*él quiere dejar al estudiante, pues sabe que no está debidamente preparado, pero no lo hace porque quiere evitarse problemas”, pero eso lo desmotiva a uno (a estudiar) (E-8:26)M*

(136) “*Algunos (estudiantes) abusan y se quieren aprovechar, especialmente en lo de las notas.”* (E-10:47)F

METODOLOGÍAS INAPROPIADAS

Se emplean metodologías no apropiadas para el proceso de enseñanza

(137) ...”la educación siempre se ha visto como el profesor que es el que explica y el estudiante que es el que atiende y escucha la clase.” E-2 (109-110)M

ACTUAR SEGÚN EL CRITERIOS DE OTROS LESIONA LA AUTONOMÍA

La baja auto-estima no genera alientos para el logro de los mejores resultados en ningún ámbito de la actividad humana, siendo una de ellas, por cierto muy importante el aprendizaje.

Una de las causas que alimenta la baja autoestima es actuar presionado por satisfacer el criterio ajeno. Luego, el mantener la actuación bajo el control del criterio de otros, no debe generar buenos resultados en el aprendizaje de los individuos.

Imposición de criterios de otros, afectan decisiones con respecto a la vida académica.

(138) ...”yo quería estar metido en ese cuento. Quería vender algún proyecto en la muestra, pero un compañero me dijo que no, que eso no llevaba a nada, que eso eran pérdidas. Entonces ahí como que se me perdió mi valor, y se me perdió mi autonomía y no hice nada”. (E-12:61-63)M

(139) (respecto a cómo la estudiante ve la autonomía de los profesores)... “Lo que pasa es que el modo de pensar acá en Boyacá, todo es por política, y hay decisiones que se toman condicionadas a una situación externa y ajena a los verdaderos intereses universitarios. Es una forma de perder autonomía. Uno no hace nada, como no importara”. (E:-3: 52-54)F

3.5.2 PROBLEMAS CONSIDERADOS POR LOS PROFESORES

Los problemas referidos a la promoción de autonomía que encuentran los profesores y lo manifiestan, hacen referencia en su mayoría a los aspectos administrativos propios de toda institución universitaria como normas y reglamentos que son impuestos por la universidad y por los mismos profesores.

La aplicación de modelos pedagógicos tradicionales donde el profesor es el protagonista de la clase, es otra fuente de problemas de aprendizaje referidos a la autonomía, lo mismo que permitir la ocurrencia de situaciones en las que se ejercen presiones por parte del estudiante hacia el profesor para que éste actúe de acuerdo a sus intereses, especialmente los de calificación.

Otros profesores tienen compromisos ajenos a las clases pero relacionados con la actividad académica, como por ejemplo reuniones no programadas, desempeño de funciones administrativas, trabajos de investigación y el tener que cumplir planes impuestos por los directivos, lo cual es fuente de problemas en el manejo de la autonomía y que inciden en el aprendizaje.

A lo anterior se agrega el hecho considerado por los profesores, que en reuniones y comités generalmente no hay conciliación cuando se presentan diferencias. Al parecer en las reuniones de profesores tampoco se tiene en cuenta la opinión individual, en especial si la persona por algún motivo es subordinada. Por esta razón hay profesores que sienten que no pueden actuar, ni hacer lo que cada uno desea realizar en el desarrollo del trabajo académico.

Otro de los problemas referidos por los profesores y que tiene cierta relación con los ya mencionados reside en la falta de acatamiento a principios organizacionales como: la responsabilidad y la autoridad, los cuales, según los profesores, son elementos complementarios e inseparables. A esa falta de observancia se adicionan actitudes de autoritarismo e irrespeto hacia las personas por parte de los jefes.

La escasez de recursos para el adecuado desarrollo de las actividades es otro de los obstáculos para la promoción de la autonomía en el aprendizaje.

Según algunos profesores, el hecho de tener que trabajar con créditos académicos, les hace sentir que se vulnera su libertad para definir los elementos que quisieran utilizar en sus clases. Curiosamente, algunos problemas que observan otros profesores son atribuidos a lo que consideran un exceso de autonomía que ofrece la universidad, por cuanto ese exceso se ha convertido en libertinaje dado que las personas tienen excesiva libertad para la realización de las actividades académicas.

Respecto de los estudiantes, los profesores opinan que la inseguridad que muestran en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el hábito de memorizar los contenidos son limitantes a una autonomía que permita la apertura del espíritu y la mente al conocimiento. Algunos ejemplos de las categorías mencionadas son los siguientes:

- Problemas por causa de la normatividad
- Problemas por causa del profesor
- Problemas por compromisos ajenos a la clase
- Problemas por desacuerdos entre los profesores
- Problemas por no tener en cuenta la opinión de los subordinados
- Problemas por falta de principios organizacionales
- Problemas por hacer cosas que no se quieren o por no poder hacer lo que se quiere
- Problemas por limitación de recursos

Problemas por causa de los créditos académicos
Problemas por mala interpretación del concepto de autonomía
Problemas por causa de los estudiantes
Problemas por la ausencia de autonomía que desequilibra a la persona
Problemas por las imposiciones que reprimen la autonomía

PROBLEMAS POR CAUSA DE LA NORMATIVIDAD

La normatividad impuesta tanto por la institución como por el profesor

- (140) “En el Comité Curricular impera un reglamentarismo que a veces asfixia. Pareciera que a la universidad, le importan más ciertas normas, y no los aspectos humanos”. (P-3:27-28)M
- (141) “Se deben cumplir ciertas normas y reglamentos, para que realicen los trabajos de conformidad a ciertos parámetros que el profesor ha impuesto en las clases”. (P-3:39-40)M

PROBLEMAS POR CAUSA DEL PROFESOR

El profesor dictador de clase limita la expresión del estudiante

- (142) “Me he dado cuenta que aquí en Colombia hay sectores donde existe mucha limitación a la concepción y a la expresión del pensamiento del estudiante. El profesor dictatorial que hay en Colombia le envía mensajes: piense como yo pienso o se queda. Sigue vigente el profesor dictador de clases. Como la palabra lo indica: dicta la clase, es decir hay que observar la clase tal como la dicta” (P-1:41-44)F

PROBLEMAS POR COMPROMISOS DIFERENTES A LOS DE CLASE

Hay diferentes orígenes para esta apreciación:

El cumplimiento de compromisos diversos

La asistencia a las reuniones de rutina

Cumplimiento de planes impuestos

El cumplimiento de compromisos diversos

- (143) “Comienzo a trabajar intensamente, para cumplir con los compromisos que he adquirido, intercalando el trabajo en la oficina a mi cargo que es la de Indicadores de Gestión, y las clases”. (P-2:8-10)M
- (144) Pero no solo es el trabajo de oficina y de clase; debo estar siempre al tanto de realizar trabajos de investigación y lo de la (nombre de una institución ajena a la universidad)”. (P-2:12-13)M

La asistencia a las reuniones de rutina

(145) “No se es autónomo para prever el desarrollo de reuniones de profesores, donde toca asistir, aunque la mayoría de las veces no hay motivos importantes para ello, y se pierde tiempo, toca ir, porque sí.”(P-3:25-27)M

Cumplimiento de planes impuestos

(146) ...“eso lo tenía que hacer quisiera o no hacerlo. No tenía autonomía para decidir si lo hago o no, porque había compromisos.” (P-2:54-55)M.

(147) ...“(uno es) parcialmente autónomo porque a pesar de darse autonomía para la preparación de clases, la aplicación pedagógica, y en general el trabajo hay planes, y programas establecidos en la institución, sin el concurso del profesor, que hay que cumplir.” (P-3:33-34)M

PROBLEMAS POR DESACUERDOS ENTRE LOS PROFESORES

La situación ofrece dos fuentes:

No hay acuerdos entre colegas
Desacuerdos en los comités

No hay acuerdos entre colegas

(148) “Nosotros no nos ponemos de acuerdo con respecto a los conceptos de los currículos y todas esas cosas.” (P-3:73-74)M.

(149) “Mis visiones frente al manejo de la facultad se estrellaron con las visiones de otro grupo de colegas, entonces no se pudieron realizar” (P-6:134-135)M

Desacuerdos en los comités

(150) ...quisiera uno llevar ideas para materializarlas y allí están frenadas por ciertos comités, comenzando por el curricular.” (P-3:64-65)M

(151) “En el comité curricular no se es totalmente autónomo, porque usted sabe que allí están profesores de diferentes disciplinas que tienen visiones distintas, y a veces no es fácil conciliar.”(P-3:66-67)M

PROBLEMAS POR NO TENER EN CUENTA LA OPINIÓN DE LOS SUBORDINADOS

Los jefes no tienen en cuenta los puntos de vista de los subordinados

- (152) “...uno puede expresar sus ideas, pero uno sabe que no son tenidas en cuenta”. (P-3:68-69)M.
- (153) “...(le respondieron) eso es una mentira, usted no conoce; así yo me sentí en una reunión, eso hizo que automáticamente, yo personalmente, perdiera totalmente como ...mi seguridad y la autoestima; yo era autónoma con la seguridad en el cargo que estaba desempeñando; ya no propongo nada porque ya me cortaron la autonomía”. (P-5: 47-50)F
- (154) “...en algún trabajo que tuve, se dio en una reunión que uno plantea puntos de vista, para uno es bueno ese cambio y para otra persona no tiene ninguna validez. Si, eso hace que se pierda automáticamente autoestima y por ende la autonomía que uno tiene y sobre cuando esa persona es su jefe”. (P-5:43-45)F

PROBLEMAS POR FALTA DE PRINCIPIOS ORGANIZACIONALES

A pesar de que el núcleo de actividad académica es la Administración de Empresas, donde, por su misma naturaleza, el cumplimiento de los principios organizacionales debería ser una característica, se encuentran falencias que afectan la enseñanza, como se evidencia en las siguientes sub-categorías:

*Las personas autoritarias que no respetan a las personas como tales
Falta de principios como la autoridad y el orden*

Falta de principios como la autoridad y el orden

- (155) “Mientras no existan esos principios organizacionales, no hay verdadera autonomía .(S),... dentro de esos principios se ve la autonomía, responsabilidad y autoridad, y así no se puede enseñar”. (P-4:85-86)M
- (156) “Uno supuestamente tiene en el curso autonomía para algunas cosas, pero no tiene el poder para hacerlo”(P-4:69)M

Las personas autoritarias que no respetan a las personas como tales

- (157) A (un directivo) lo considero supremamente autoritario, una persona que no tiene autonomía. Él tiene poder de autoridad. Me parece que es muy solo en la parte de la autoridad, entonces son personas que se quieren hacer sentir y no respetan a las otras personas como tales. (P-5:59-61)F

PROBLEMAS POR HACER COSAS QUE NO SE QUIEREN HACER, O POR NO PODER HACER LO QUE SE QUIERE HACER

En desarrollo del trabajo académico es deseable hacer lo que a uno le agrada y desea hacer: Se produce desestímulo cuando hay limitaciones en ese cometido. Lo mismo que cuando hay que hacer lo que no se quiere hacer, como se registra en las siguientes manifestaciones:

*Querer hacer cosas y no poderlas hacer
Hacer cosas que no gustan*

Querer hacer cosas y no poderlas hacer

(158) ...“Hay sinsabores de querer hacer mucho y no poderlo hacerlo, de querer hacer transformaciones y no poder lograrlo”, (P-6:127-28) M.

Hacer cosas que no gustan

(159) Hay actividades que si toca estar o hacer, aun cuando en nuestro interior no nos guste”. (P-6:47-48)M

PROBLEMAS POR LIMITACIÓN DE RECURSOS

Sin las herramientas necesarias

(160) ...“uno supuestamente tiene autonomía para algunas cosas, pero no tiene el poder para hacerlo, ni se tiene los elementos. O sea, la autonomía hay que relacionarla digamos con el dotar a las personas con herramientas necesarias para su trabajo: herramientas físicas, herramientas en cuanto a capacitación y en eso hay una gran cantidad de limitaciones” (P-4:69-72)M

(161) “yo quisiera darle a los estudiantes unas películas por ejemplo, pero no puedo hacerlo porque hay una limitante de recursos audiovisuales; los que hay están ocupados”. (P-2:72-73)M

PROBLEMAS POR CAUSA DE LOS CRÉDITOS ACADÉMICOS

Los créditos académicos no permiten actuar

(162) “Nadie me ha dicho que mire esos programas, pero me gustan porque en ellos encuentro elementos que enriquecen mis clases. Como yo estoy trabajando por créditos, ahí no puedo actuar como antes, según mi criterio”. (P-3: 9)M

PROBLEMAS POR MALA INTERPRETACIÓN DEL CONCEPTO DE AUTONOMÍA

El libertinaje que se confunde con autonomía

(163) “¿Pero cuales son esos principios que guían la organización, para hablar de autonomía? Aquí no es una cosa de autonomía; más bien hablemos de libertinaje entre comillas. ¿Tú crees que los profesores y los directivos son autónomos en ese libertinaje? Tienen libertad para ir o no ir a clase”. (P4:82-83)M

PROBLEMAS POR CAUSA DE LOS ESTUDIANTES

A veces los estudiantes tienen actitudes de formación o características particulares que dificultan una expresión más autónoma, o el profesor que se aprovecha de ello, y ejerce presiones.

La memorización

La timidez

Presión o coerción ejercida por el estudiante al profesor

Memorización

(164) ...“si bien como estudiante era memorístico, ellos también lo llevaban a pensar y abrir el pensamiento. ¡Sí! uno como estudiante trataba era de memorizar”,(P-4:115-116)M

Timidez

(165) “Pero..¿qué sacamos con darle autonomía a...una persona incapaz, a una persona que le teme al viento, que carece de autoestima, que no quiere elevarse?.. Uno le puede soltar absolutamente todo y darle pita, y que no quiera elevarse”. (P-4:173-175)M

(166) “Yo era estudiante con expectativas y con dudas y todavía con timidez frente al mundo de las cosas”. (P-6:116-117)M.

Presión o coerción ejercida por el estudiante al profesor

(167) “Alguna vez alguien trató de presionarme que cambiara una nota, y se bajó tanto la autoestima con esto de enseñar, que desee no hacerlo más ¿Dónde están los valores?”(P-1:107)F

LA AUSENCIA DE AUTONOMÍA DESEQUILIBRA A LA PERSONA

La esclavitud y el totalitarismo son formas de vejación que producen sentimientos negativos y autodestructivos tan fuertes en el ser humano que

muchas veces logran desequilibrar al individuo emocionalmente. La represión de la autonomía en el ser humano es una forma de esclavitud y de totalitarismo que produce efectos similares, comenzando por la baja autoestima.

La falta de autonomía acerca a la locura o esquizofrenia

(168) “Yo diría que la ausencia de la autonomía raya con la locura o con la esquizofrenia, que afortunadamente no hemos llegado a ese estado”. (P-6:32-34)M

LAS IMPOSICIONES REPRIMEN LA AUTONOMIA

La realización de actividades impuestas reprime la autonomía, resiente la autoestima y, por ende, desestimula el interés en el trabajo del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Realización de actividades impuestas reprime la autonomía

(169) “la actividad que uno desarrolla en la universidad lejos de ser una rutina, es impositiva para mí”. (P-6:13-14)M

(170) “Hay actividades (académicas) que obligan a las personas a hacer lo que no quieren y eso lesiona (la autoestima)”. (P-6:35)M

3.5.3 PROBLEMAS CONSIDERADOS POR LOS DIRECTIVOS

Los directivos ven que la imposición de autoridad y el apego excesivo a la normatividad institucional es fuente de problemas que minan la autonomía y afectan al aprendizaje, como se destaca en las caracterizaciones siguientes:

Imposición de autoridad Normatividad

IMPOSICIÓN DE AUTORIDAD

La imposición de la autoridad hacia los subalternos por parte de quienes detentan el poder no permite el fomento de decisiones autónomas que promuevan el aprendizaje. Si esta actitud la reproduce el directivo con los profesores, y este a su vez con los estudiantes, la autonomía se menoscaba tanto que impide un adecuado aprendizaje. Así lo indican las manifestaciones de las sub-categorías siguientes:

- *Autoritarismo directivo*

- *El profesor subestima las ideas de los estudiantes e impone los contenidos*

Autoritarismo directivo

(171) ...”en el caso del (un directivo) hemos visto como decisiones que deben ser tomadas en (nombre de la instancia administrativa) le han sido impuestas a la fuerza” (D-1:38-39)M

(172) ...”en el caso de (nombre del cargo directivo) hay muy poca autonomía allí. El (nombre del cargo administrativo) es un intermediario; por ejemplo: en la parte administrativa lo que hemos visto en la actual administración es que la autonomía se ha restringido en la forma en que se ha centralizado la toma de decisiones en todo sentido”. (D-1:42-44)M

El profesor subestima las ideas de los estudiantes e impone los contenidos

(173) “Ahí discutimos mucho el pensamiento autónomo del docente, del pensamiento autónomo del estudiante cómo el estudiante tiene unas ideas que a veces son cercenadas por parte de los profesores . Cuando un profesor impone contenidos sin saber que es lo que conoce el estudiante”. (D-1:98-101)M

NORMATIVIDAD

La rigidez en el acatamiento a las normas institucionales y de poder, obstruyen la autonomía directiva para el ejercicio de funciones administrativas, que a la larga lesionan de alguna manera el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La normatividad de la universidad y del gobierno

(174) *En la selección de catedráticos, usted sabe profesor (nombre del profesor que hace la entrevista) que hay normatividad; y, hay momentos en que por muchas razones hay que nombrar un catedrático, como de afán, de urgencia y uno no lo puede hacer porque tiene que someterse a las normas de la universidad y del gobierno; hay unas instancias.* (D-2:63-66)M

(175) Las cosas que se hacen aquí están reglamentadas por normas de carácter gubernamental o de la misma universidad, que es una universidad pública, entonces tenemos entes de control que nos exigen para el

cumplimiento de esas normas y eso hace que la autonomía sea bastante restringida. (D-1:5-8)M

3.6 FORMAS DE SENTIR DE ESTUDIANTES, PROFESORES Y DIRECTIVOS FRENTE A ESTOS PROBLEMAS, EN LA ESCUELA DE ADMINISTRACION DE EMPRESAS DE LA UPTC

El cuarto objetivo se refiere a las formas de sentir de estudiantes, profesores y directivos respecto a los problemas de autonomía. A continuación se presentan los expresados por cada sector curricular:

<p>Formas de sentir de los estudiantes: Indefensión ante el autoritarismo directivo y de profesores Las actitudes de desprecio de los profesores y sus prejuicios le resienten la autoestima la burocracia, La normatividad institucional, y el medio circundante cultural y social, generan sentimientos de impotencia y baja autoestima en el estudiante.</p> <p>Formas de sentir de los profesores:</p> <ul style="list-style-type: none">• Sentimientos de irritabilidad• Sentimientos de agresión• Sentimientos de conformismo• Sentimientos de incompetencia, desolación y fracaso• Sentimientos de inseguridad• Sentimientos de libertad y autonomía. <p>Formas de sentir de los directivos:</p> <ul style="list-style-type: none">• desánimo frente a un objetivo insatisfecho

3.6.1 FORMAS DE SENTIR DE LOS ESTUDIANTES

Sentimientos de incomodidad, inconformismo, insatisfacción, desánimo, molestia, rabia e impotencia fueron expresados por los estudiantes entrevistados a propósito de los problemas referidos a la imposibilidad del ejercicio de la autonomía en el aprendizaje. Estos sentimientos están asociados a situaciones de no participación en la toma de decisiones y a la falta de flexibilidad curricular y de transparencia en los procesos pedagógicos.

La estructura jerárquica en el sistema educativo hace sentir su poder sobre los actores curriculares a cargo del proceso pedagógico. No es sólo el profesor el opresor, la institución y el sistema social, en general, lo son. Cabe destacar un dato que hace referencia a otro opresor: el estudiante mismo como fuente de auto limitación.

Los estudiantes perciben que los problemas existentes en torno a la promoción de la autonomía, pero en especial, el autoritarismo directivo y de profesores, genera sentimientos de impotencia. También las actitudes de menosprecio de profesores y directivos generan sentimientos de desaliento, lo mismo que la burocracia, la normatividad institucional y el medio circundante cultural y social. Todo ello redundando en un desestímulo de la debida apreciación del autoconcepto que desfavorece la autoestima, resiente la autonomía del estudiante y afecta el aprendizaje.

Las siguientes categorizaciones pueden hacer entendibles los sentimientos de los estudiantes:

Indefensión ante el autoritarismo directivo y de profesores
Las actitudes de desprecio de los profesores y sus prejuicios le resienten la autoestima la burocracia,
La normatividad institucional, y el medio circundante cultural y social, generan sentimientos de impotencia y baja autoestima en el estudiante.

INDEFENSIÓN ANTE EL AUTORITARISMO DIRECTIVO Y DE PROFESORES

El autoritarismo directivo y de profesores hace sentir al estudiante que sus compromisos son una carga, y que se encuentra abusado, atropellado y carente de autonomía. Como no es tenido en cuenta como sujeto, siente desaliento y su autoestima se afecta. Las actitudes de desprecio de algunos profesores y sus prejuicios le resienten la autoestima. Así lo manifiestan a través de las sub-categorías siguientes:

- *Sentir obligación de hacer las cosas, debido a la autoridad de los profesores, produce el sentimiento de estar soportando una pesada carga*
- *Sentimiento de abuso de autoridad y atropello*
- *Sin autonomía*
- *Desaliento de no ser tenido en cuenta*

Sentir obligación de hacer las cosas, debido a la autoridad de los profesores, produce el sentimiento de estar soportando una pesada carga

(176)...”los trabajos, tareas que tenemos como estudiantes, sentimos que debemos hacer eso como una obligación (una carga) y sin quejarse uno del exceso”. (E-1:16-18)F

(177) “No me sentí cómodo en ese ambiente. A la práctica fui como requisito, cuando me impusieron. Porque fue así; una imposición en desarrollar esta

actividad y que se asumía esto como una imposición, listo entonces yo participo y voy a ir por que me pongan una nota porque mi deseo es no asistir y fui allá y presente mi exposición, y solo eso. no me sentí cómodo en ese ambiente, pues me sentí sin mucho valor". (E-2: 191-194) M

Sentimiento de abuso de autoridad y atropello

(178) "En ese momento (de decisión autoritaria de un profesor) me sentí que nos estaban atropellando, y la autoestima se vino al suelo, y perdí la fuerza para estudiar" (E-1:100-101)

(179) "Hay la sensación de que ella (la profesora) es la que verdaderamente manda, y subestima a los demás". No solamente con los estudiantes, pues la hemos visto dándoles órdenes a los profesores, y acomodándoles los horarios. Y en esas la solución al problema se dilata y el mismo problema se agrava (E-4:108-110)

Sin autonomía

(180) (En desarrollo de nuestros trabajos)... "Hasta cierto punto nosotros, nosotros somos autónomos, (pero solo) hasta cierto punto y que algunas cosas tienen sus barreras". (E-1:33-35)F

(181) "Da rabia, desconcierto y tristeza. Una queda impotente y sin moral(autoestima). Tiene que tragarse uno su inconformidad y desaliento para estudiar". (E-1: 130)F

(182) "Cuando no puedo ser autónoma, me da mal genio, y deseo seguir recalcando lo que yo pienso, lo que considero que tengo razón" (E-10:80-81)
F

Desaliento de no ser tenido en cuenta

(183) (Ante las actitudes del profesor TVL:)..."A uno no lo tienen en cuenta, uno se desalienta y se siente impotente y temeroso y carente de valía para reclamar y menos para estudiar". (E-9:38)M

(184) "Ella (la profesora KQY) es estricta, y nos infunde temor... Él (el profesor ZXW) es déspota, y nos hace sentir no solo temor, sino pavor, y con la autoestima baja". (E-9:58-59)

LAS ACTITUDES DE DESPRECIO DE LOS PROFESORES Y SUS PREJUICIOS LE RESIENTEN LA AUTOESTIMA.

Actitudes de desprecio y prejuicios de profesores con respecto a los alumnos nos hace sentir carentes de valor

- (185) *“Hay profesores que estimulan la autonomía y otros que la frenan, y eso produce desestímulo hacia el trabajo académico”.* (E-4:71-72)M
- (186) *“El profesor procedió como si nada, y se río, burlándose, de nosotros, lo cual nos hizo sentir ridículos y sin valor”.* (E-4:123-124)M
- (187) *“Nunca me habían sacado del salón de primaria, ni de bachillerato y decir aquí en la universidad. Me sentí un poquito rabeado, como una cosa botada”.*

LA BUROCRACIA, LA NORMATIVIDAD INSTITUCIONAL Y EL MEDIO CIRCUNDANTE CULTURAL Y SOCIAL, GENERAN SENTIMIENTOS DE IMPOTENCIA Y BAJA AUTOESTIMA EN EL ESTUDIANTE.

Los estudiantes perciben que el aparato administrativo y las opiniones de otros les genera sentimientos de minusvalía, como lo expresan en las siguientes manifestaciones:

- *La excesiva burocracia hace sentir asfixiada la autonomía del estudiante*
- *La opinión de otros ejerce presión para ceder autonomía*

La excesiva burocracia hace sentir asfixiada la autonomía del estudiante

- (188)...*“Dentro de la universidad no hay políticas para eso (el trabajo autónomo); uno nota y se me hace mucha burocracia, demasiada burocracia y no se puede realizar las cosas como uno quisiera, eso es mi balance”.*
(E-:890-93)F

La opinión de otros ejerce presión para ceder autonomía

- (189) *“yo siento que hay veces que a uno le da miedo ser uno mismo por temor al qué dirán o las acciones de los demás”* (E-10:31-32) F
- (190) *“Al principio tenía cierto temor, pues no sabía como reaccionarían los compañeros y el profesor”.* (E-4:135)M

3.6.2 FORMAS DE SENTIR DE LOS PROFESORES

Los profesores expresan que las impresiones que ellos experimentan frente a los problemas referidos a la autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje están relacionadas con la irritabilidad producida por el estrés y la inconformidad pues actúan de acuerdo a lo que otro les indica.

Al parecer ante los problemas referidos, algunos profesores se sienten atacados emocionalmente, identificando el espacio universitario como un ambiente hostil donde particularmente se percibe el rechazo como algo corriente. Ante tales problemas los profesores manifiestan que la autonomía tiene límites y además que esa autonomía es permanentemente quebrantada, ante lo cual asumen una posición de conformismo tomando en cuenta que, tal situación es considerada en algunos casos como algo establecido y por tal razón se encuentra dentro de la normalidad cultural.

Son tan evidentes los sentimientos de fracaso e impotencia que llevan a algunos profesores a la frustración y a la reflexión sobre la dinámica de la institución y, en algunos casos, a sentir deseos de dejar sus cargos.

Los problemas referidos a la promoción de la autonomía también llevan a algunos profesores a no creer en nada y a dudar de sus capacidades profesionales; pero, afortunadamente recurren a la reflexión sobre su actuación, lo que les ayuda a motivarse para continuar defendiendo y presentando sus ideas.

A continuación se presenta en las respectivas caracterizaciones algunos ejemplos que pueden ilustrar los sentimientos referidos ante los problemas relacionados con la promoción de la autonomía.

Sentimientos de irritabilidad Sentimientos de agresión Sentimientos de conformismo Sentimientos de incompetencia, desolación y fracaso Sentimientos de inseguridad Sentimientos de libertad y autonomía
--

SENTIMIENTOS DE IRRITABILIDAD

Estrés, Incomodidad

(191) “...en esas situaciones hay cierto grado de estrés Tienes que hacer lo que otros te indican, así no te guste”. (P-1:93)F

(192) “...Yo pienso también que la época de entrega de notas es una época y de mucho estrés en todos. Uno no es auténtico”. (P-1:98-99)F

SENTIMIENTOS DE AGRESIÓN

- *Ataque a los principios*
- *Sentimientos de encontrarse preso y precaución y de cuidado*
- *Rechazo como algo normal*

Ataque a los principios

(193) “Es un problema emocional y una contradicción que me pretendan exigir algo que va en contra mía; que trate de ayudar con notas a alguien sin merecérselo” (P-1:114-115) F.

Sentimientos de encontrarse preso, de tener precaución y cuidado frente a los demás.

(194) “En la vida administrativa se siente uno como preso. Uno tiene que cuidarse de lo que hable, de lo que diga por parte de los profesores y también por lado de los estudiantes y también tratando de manejar a los directivos académicos” (P-3:59-61) M

Rechazo como algo normal

(195)...“Internamente uno siente como un rechazo, pero no me parece como normal”. (P-5:83-84)F

SENTIMIENTOS DE CONFORMISMO

A veces no queda otro remedio que la conformidad. Ese sentimiento se evidencia en dos sub-categorías:

- *Autonomía parcial*
- *Los demás se sienten normales por el mal resultado que se esperaba*

Autonomía parcial

(196) “Yo siento que uno es parcialmente autónomo, no totalmente autónomo”. (P-3:31)M

Los demás se sienten normales por el mal resultado que se esperaba

(197) “¿Ellos?, pues normal. Mas bien era como algo que ya esperaban”. (P-5:92)F

SENTIMIENTOS DE INCOMPETENCIA, DESOLACIÓN Y FRACASO

Impotencia, incapacidad, frustración, desolación y tristeza

(198) “La frustración siempre es la misma; impotencia a los deseos no realizados y es el sentirse impotente o incapaz de lo que uno ha querido hacer, no realizar los sueños: eso es la frustración, es el sentimiento de frustración, de desolación, desazón, de tristeza”, (P-6:140-142) M

(199) ...“por eso es que simplemente en el sitio en cuestión quisiera renunciar, me siento mal.” (P-5:70-71)F

(200) “¿Con estas experiencias cómo te has sentido? Se siente un poco como frustrado, y te dan ganas de irte de acá” (P-3:71) M

SENTIMIENTOS DE INSEGURIDAD

Inseguridad, pero no se desmotiva para presentar nuevas ideas

(201) Yo creo que de pronto pude estar más equivocado yo o de pronto no están muy interesados en la propuesta. Pero pasa, y con eso no me desmotivo para no presentar otra idea”, (P-4:152-154) M

(202) “...como nadie le pone interés, digo yo: ¿Hasta dónde estoy equivocado?” (P-4:145-146)M

SENTIMIENTOS DE LIBERTAD Y AUTONOMÍA

Para algunos profesores la situación y el panorama son prometedores, tanto que se sienten plenos y con mucho entusiasmo, como se aprecia en las siguientes manifestaciones:

- *Sensación de libertad*
- *Autonomía por ausencia de presión institucional*
- *Siendo autónomo, no se siente por encima de los demás*

Sensación de libertad

(203) “En esta universidad con ese sentido de libertad de pensamiento que percibo, y sentido de la autonomía que se tiene, me parece que existe una flexibilidad muy grande”. (P-6:62-64)

Autonomía por ausencia de presión institucional

(204) “Me sentía realmente autónomo, libre, como haciendo una carrera sin que la universidad me presionara que realizara ese doctorado, no, simplemente era una cuestión personal.”(P-3:48-50)M

Siendo autónomo, no se siente por encima de los demás

(205) “...yo no he tenido una actitud de orgullo, ni sentirme más que los demás, sino que había una discusión franca.” (P-6:94-95)M

3.6.3 FORMAS DE SENTIR DE LOS DIRECTIVOS

Los directivos revelan sentir desánimo cuando los propósitos trazados no se pueden lograr como desean, porque los superiores deciden una cosa distinta.

desánimo frente a un objetivo insatisfecho
--

DESÁNIMO FRENTE A UN OBJETIVO INSATISFECHO

El desánimo ante el freno impuesto por los superiores al desarrollo de los propósitos se centra en sentimientos de pesimismo, frustraciones e inseguridades que maltratan el equilibrio emocional y generan baja autoestima. De esta manera, se menoscaba el sustento psicológico para que la autonomía pueda prosperar.

- *Pesimismo, y dificultades emocionales frente a una decisión proveniente de una jerarquía superior*
- *Disgusto frente a un objetivo frustrado*

Pesimismo, y dificultades emocionales frente a una decisión proveniente de una jerarquía superior

(206) ...”y después que ha firmado el decano y el vicerrector académico llega al rector y él dice pero les doy una parte no más. Pues uno se siente un poco pesimista y negativo, eso le genera dificultades emocionales, pero a pesar de que afecta todavía falta mucho”. (D-2:74-75)M

Disgusto frente a un objetivo frustrado

(207) (Ante esa situación de autoritarismo): *¿Su reacción inmediata cual fue? ...”Fue un disgusto, un disgusto muy grande*”. (D-2:74-76)M

3.7 TIPOS DE ACCIONES ORIENTADAS HACIA LA SOLUCIÓN DE ESTOS PROBLEMAS POR PARTE DE LOS ACTORES CURRICULARES DE LA ESCUELA DE ADMINISTRACION DE EMPRESAS DE LA UPTC

En los siguientes tres apartados se presenta las acciones orientadas a la solución de los problemas, de acuerdo con lo manifestado por los actores curriculares:

Acciones manifestadas por los estudiantes:
Hacerle frente a las situaciones difíciles
Autonomía regulada por normas
Libertad de acción
Actitud de orientación y respeto por parte del profesor
Expresarse oportunamente.

Acciones manifestadas por los profesores:
Alternativas de diálogo y utilización de nuevas metodologías
Acudir a otras personas
Conformismo
Reprender
Relegarse

Acciones manifestadas por los directivos:
Comentar con el decano y los demás profesores.

3.7.1 Acciones contempladas por los estudiantes

Para algunos estudiantes la construcción de soluciones a los problemas de autonomía que inciden en el aprendizaje se inicia con la concientización de la existencia de situaciones problema y la necesidad de hacerles frente para encontrar soluciones. A partir de esa premisa, los estudiantes permiten la contemplación de acciones referentes a la aceptación de una autonomía regulada por normas, a las exigencias de mayor libertad de acción, a la canalización de actitudes de orientación y respeto por parte del profesor, al establecimiento de comunicaciones que faciliten expresarse oportunamente y la actitud de hacerle frente a las situaciones difíciles, como se observa en las expresiones contempladas en las caracterizaciones siguientes:

Hacerle frente a las situaciones difíciles
Autonomía regulada por normas
Libertad de acción
Actitud de orientación y respeto por parte del profesor
Expresarse oportunamente

HACERLE FRENTE A LAS SITUACIONES DIFÍCILES

No esconderse frente a los problemas es la primera forma de abordar las soluciones. Algunos estudiantes son concientes de ello, y resaltan la necesidad de no cejar ante las dificultades que se presenten, exigir de respeto por sus

opiniones o actitudes, reclamar el derecho a manifestar ideas con libertad. Así lo expresan en las sub-caracterizaciones de:

No cejar ante las dificultades, estimula el aprendizaje.

Exigir de respeto por la opinión o actitud.

Manifestar ideas con libertad, cuando hay favorabilidad por parte del profesor favorece el aprendizaje

No cejar ante las dificultades, estimula el aprendizaje.

(208) “*Les digo a los muchachos (compañeros de clase): vamos a trabajar, vamos a seguir adelante. Esa conciencia me gusta muchísimo. ¡Ahí siento que tengo autonomía!*”. (E-6:179-181)M

(209) ...”*asesorarme con el profesor y tratar de hacer el trabajo.* (E-7:36-37)F

Exigencia de respeto por la opinión o actitud.

(210) *Profe, mire: en el momento, uno no puede callar lo que siente, lo que piensa, por conveniencia hacia otros.* (E-6:117-120)M

Manifestar ideas con libertad, cuando hay favorabilidad por parte del profesor favorece el aprendizaje.

(211) “*En medio de esas largas discusiones se formaban verdaderos debates, alentados por el mismo profesor” (E-6: 83-84)*

(212) ...”*Por eso y como se dice: yo no le como cuento a nadie, así porque sí. Me tiene que gustar en base a lo que yo he leído y si la persona sabe mucho, entonces yo me meto en tema y hasta que yo lo comprenda no me salgo de ahí. A mi me hablan de cualquier tema y si no me lo sé entonces me quedo callado. Si lo sé meto la cucharada. Entonces defiendo mis puntos de vista y con respeto, y sin ofender.” (E-6:77-80)M*

AUTONOMÍA REGULADA POR NORMAS

Los estudiantes aceptan que para el desarrollo de la autonomía es necesaria una canalización de las expresiones de la misma, regulada por normas que garanticen las buenas relaciones entre todos los individuos.

Para que el aprendizaje se de, es necesaria una autonomía pero regulada por normas.

(213) “*Ellos (los estudiantes) están haciendo lo que ellos mismos quieren; pero si el mundo fuera solo de autonomía, sería un caos total. O sea, siempre debe haber algún parámetro” (E-8: 51-52) M*

LIBERTAD DE ACCIÓN

A partir del reconocimiento a la existencia de unas normas que canalicen las expresiones de autonomía, es necesario desarrollar libertad de acción en acciones que promuevan el aprendizaje, tales como: realización de actividades de aprendizaje libres y creativas y apertura de espacios de expresión que favorezcan el aprendizaje. Se capta un reclamo de libertad, como lo expresan las siguientes manifestaciones:

Realización de actividades de aprendizaje libres y creativas fomentan la autonomía en el aprendizaje

Apertura de espacios de expresión, genera disposición hacia el aprendizaje

Realización de actividades de aprendizaje libres y creativas fomentan la autonomía en el aprendizaje

Cuando hay libertad de actuar, hay mayor disposición para solucionar problemas de aprendizaje ocasionados por limitaciones de autonomía:

(214) ... "nosotros lo que deberíamos hacer era talleres de creatividad, talleres que fueran fuera de este concepto de estudio", (E-1:50-51) F

(215) (Con respecto a unas actividades de práctica social)... nos dejaron una actividad libre; la que nosotros quisiéramos desarrollar. (E-3: 59-60)F

(216) (Con respecto al problema de imposición de los estudios). "Entonces empecé a ver que había ciertas actividades de la escuela, correspondientes a los estudiantes, que yo no conocía y podía hacer algo ahí". (E-10:39-40)M

Apertura de espacios de expresión, genera disposición hacia el aprendizaje.

(217) "Con este profesor noté que tenía cierta facilidad para relacionarse con los estudiantes y para compartir con ellos. Pienso que cuando existe esto, ya se corta una limitante" (E-2: 127-129) M

(218) "Cuando se le delega la autonomía al estudiante de intervenir y actuar, se crea muchas veces nuevos conceptos para aprenderlos, no se cierra uno a lo que simplemente diga el docente o la persona que este dirigiendo la charla o la clase. Me parece que esa clase de actitudes de las personas que dirigen grupos es fundamental para no centrarse uno en solo el concepto y la opinión del expositor". (E-2: 110-114)M

ACTITUD DE ORIENTACIÓN Y RESPETO POR PARTE DEL PROFESOR

El respeto al individuo, considerando el derecho que le asiste a la libertad de expresión de sus ideas y el merecimiento a un trato digno, son las bases para el establecimiento de relaciones armónicas entre docentes, estudiantes y directivos, que han de redundar en un trabajo académico más autónomo que favorezca el aprendizaje.

A partir de esas actitudes de respeto se puede lograr una conciliación en las situaciones discrepantes en que con frecuencia se involucran profesores, estudiantes y directivos. Partiendo de esta posibilidad, los estudiantes reconocen el carácter de guía en la formación, que le asiste al profesor y resaltan la necesidad de promoverlo a través de concertaciones y no de imposiciones. Así lo reclaman en las siguientes sub-caracterizaciones:

- *Respeto y estímulo hacia el trabajo de los estudiantes favorece el aprendizaje*
- *La búsqueda de conciliación en las situaciones diferenciales fomenta un mejor desarrollo en el desarrollo del trabajo académico. El empleo de metodologías de enseñanza diferentes, favorecen el aprendizaje*
- *Cuando el profesor da orientaciones y no imposiciones se favorece el aprendizaje*

Respeto y estímulo hacia el trabajo de los estudiantes favorece el aprendizaje

(219) *“Él sabe lo que enseña, aunque no impone, nos anima en todo momento a que leamos, e investiguemos más sobre lo que nos enseña. Le gusta la argumentación”.* (E-9:19-20)

(220) *“En cuanto a mi relación con él, es bastante cálida. Siempre tiene un comentario que me hace reír”* (E-9:23) M

La búsqueda de conciliación en las situaciones diferenciales fomenta mejores resultados en el desarrollo del trabajo académico. El empleo de metodologías de enseñanza diferentes, favorece el aprendizaje

(221) *“Ahí me di cuenta que los resultados solo sirven para beneficio propio, y cambie mucho”* (E12:17-18) M

(222) *“No todos son iguales y sus metodologías son diferentes. Por esto fue interesante conocer a este docente; esta experiencia, muy importante a nivel personal”.* (E-2: 122-123) M

Cuando el profesor da orientaciones y no imposiciones se favorece el aprendizaje

(223)...”ahora con la nueva metodología el profesor nos pone a investigar, pero nos orienta no de forma impositiva, y a la otra clase le presentamos al profesor dudas de aplicación del trabajo y él nos dice si estamos bien o mal, y nos da pautas si por este lado tenemos que coger, ¿si? .nos orienta de esa forma y, todo el día así. (E-5:4-6)F

EXPRESARSE OPORTUNAMENTE

La comunicación es vital en el proceso de enseñanza - aprendizaje. No se trata de una comunicación centrada exclusivamente en los aspectos técnicos y didácticos, sino en todo lo que tiene que ver con las personas involucradas en el proceso. Las acciones que tiendan a mejorar esas relaciones favorecerán los sentimientos de autoestima y autonomía y, en consecuencia, mejorará el nivel de aprendizaje.

Algunos estudiantes contemplan acciones que permitan expresar inconformismo y dejar precedentes, compartir expectativas y deseos reprimidos y buscar distensión, y con el espíritu sosegado ver en las relaciones con los compañeros, oportunidades de acciones de aprendizaje.

Expresar inconformismo y dejar precedente aunque no lo escuchen, fomenta la superación a los problemas de autonomía en el aprendizaje.

Compartir las expectativas y deseos reprimidos y buscar distensión, ayuda al aprendizaje

Con los compañeros se ven oportunidades de acción y ello favorece el desarrollo del aprendizaje

Expresar inconformismo y dejar precedente aunque no lo escuchen, fomenta la superación a los problemas de autonomía en el aprendizaje

(224)...”uno también expresa su inconformismo” (E-1:39) F

(225)...”se deja el precedente así sepa uno que a uno no lo van a escuchar”. (E-1:40)F

Compartir las expectativas y deseos reprimidos y buscar distensión, ayuda al aprendizaje

“Si, como una forma de desahogo porque de todas formas si uno guarda esos desesperos acude a alguien con quien se pueda hablar, con la gente que le dé asesoría. Es bueno hablar con alguien que le suba a una el ánimo para actuar, por que obviamente el mundo vive en estrés, vive ocupado; entonces lo mejor es desahogarse y tener una asesoría por parte de alguien le suba el ánimo y uno pueda actuar”. (E-3: 123-129)F

Con los compañeros se ven oportunidades de acción y ello favorece el desarrollo del aprendizaje

(226)...”muchas veces tenemos la posibilidad de hacer cosas o porque tenemos la autonomía pero no las hacemos. Entonces es bueno sentarse a analizar por qué perdemos tantas posibilidades, ya sea en la universidad o en la vida privada de cada uno (E-2: 101-103) M

(227) “En cierta manera, tenemos que escuchar a otros, pero no es hacerle caso lo que dice la otra persona. A mí me dice un amigo: bótese por este edificio y entonces yo voy y me boto. Eso no es así. Yo tengo que pensar y actuar bajo mi responsabilidad”... (E-5:124-126)F

3.7.2 ACCIONES CONTEMPLADAS POR LOS PROFESORES

Los profesores han expresado la existencia de diferentes tipos de problemas, resaltando tres aspectos principales: puntos de vista contrarios; problemas referidos a las clases, como en el caso de la implementación de los créditos; falta de principios organizacionales, especialmente en el personal administrativo y desacuerdos frecuentes que se presentan entre ellos y los directivos. Ante estos problemas los profesores reaccionan planteando soluciones.

Algunos consideran que se deben analizar los diferentes puntos de vista, para luego tomar la iniciativa de entablar diálogos conciliadores. También, implementar nuevas metodologías y didácticas, utilizando la autonomía que cuentan para contrarrestar los problemas surgidos en las clases, facilitar la implementación de los créditos y, de esa manera, seguir en mejor forma el proceso de enseñanza.

En cuanto a las situaciones generadas por fallas en los principios organizacionales, algunos profesores optan por acudir a otras personas, en especial compañeros de trabajo que están involucrados en la situación, a otras de su confianza o bien a personas externas a la institución pero que son expertas en el tema objeto de discusión.

Otros, frente a los estudiantes y, en especial cuando son directivos, actúan con reprensiones, aduciendo experiencia, sentido de responsabilidad y de autoridad: En estos casos recurren a los llamados de atención, a hacer exigencias o a imposición de sanciones.

Se encuentran también profesores que prefieren evitar discusiones con los colegas y deciden retirarse de los cargos administrativos que están ocupando ante situaciones de desacuerdo y con el sentimiento de no haber podido ser tan autónomos como hubieran querido. Otros, al parecer más resignados, individualmente tratan de generar comprensión y se sobreponer a la situación.

A fin de sentirse nuevamente con la autonomía perdida, ante los problemas ocasionados por desacuerdos entre los profesores, algunos docentes no acuden a nadie para tratar de solucionarlos; son personas que continúan trabajando pero no ofrecen la dedicación que darían si se sintieran realmente autónomos. Estas personas solamente se adaptan pero no se sienten felices en ese ambiente; sencillamente hay conformismo con la situación dada.

Algunos ejemplos de las diversas acciones que realizan los profesores, orientadas hacia la solución de los problemas son las siguientes:

- Alternativas de diálogo y utilización de nuevas metodologías
- Acudir a otras personas
- Conformismo
- Reprender
- Relegarse

ALTERNATIVAS DE DIÁLOGO Y UTILIZACIÓN DE NUEVAS METODOLOGIAS

Aceptar otros puntos de vista para tomar iniciativas de diálogo y facilitar el consenso.

Analizar la situación e implementar nuevas formas pedagógicas

Aceptar otros puntos de vista para tomar iniciativas de diálogo y facilitar el consenso.

(228) “...tuve que hacerle el lobby y demostrarle que yo no era la anárquica que él parece pensó. Sin embargo, eso me sirvió, para acercarnos porque él no nos había dado la oportunidad”. (P-1:31-32)F

(229) “Sin embargo, uno tiene que observar y mirar que hay otras verdades de otros compañeros que deben llevarse a un consenso”. (P-3:69-70)M

(230) ...”se prestó para unas importantes discusiones que desde luego yo alenté, sin tomar ningún partido” (P-1:14) F

Analizar la situación e implementar nuevas formas pedagógicas

- (231) “Las clases deben seguir una directriz dada por la misión y los objetivos del currículo, aunque los detalles y las formas pedagógicas si las puedo diseñar como me parece más adecuado. Ahí si hay autonomía”. (P-3:22-24)M
- (232) “...he tenido que analizar la situación y ver otras alternativas para no dejarme sacudir por la dificultad, y hacer lo mejor para continuar adelante. No me siento deprimido ni frustrado porque no pude hacer...”. (P-2:77-79)M

ACUDIR A OTRAS PERSONAS

Buscar ayuda en otras personas
Comentar con personas de confianza, involucradas

Buscar ayuda en otras personas

- (233) “Traigamos a un experto en educación, puede ser de afuera o aquí de la universidad”. (P-3:74)M
- (234) “...buscó quien puede ayudar a solucionar el impasse. Así por ejemplo, en las últimas clases he encontrado un estudiante de Colíderes que tiene VHS en la cafetería. Lo que yo planteé fue: présteme el VHS, y como me lo presta yo me consigo el televisor por ejemplo con algún profesor de los que viven en residencias profesoras si es que no lo obtengo en ayudas audiovisuales”. (P-2:82)M

Comentar con personas de confianza, involucradas

- (235) (tú compartes esa clase de situaciones con otras personas?)
“Normalmente lo hago con personas en las que tengo mucha confianza y amistad, para expresarles eso”. (P-6:149-150)M
- (236) “con el grupo que estábamos trabajando, inclusive empezamos a ver que cosas eran más importantes. Comenzamos a cambiar planes, y dejó de ser prioridad. En algún momento dejó de ser prioridad en el campo laboral”. (P-5:89-91)F

CONFORMISMO

Aceptación y generación de comprensión para recuperar la autonomía

- (237) Acepté, generé comprensión y listo; no hay problema. Así recuperé mi sentido de autonomía”.(P-4:134-135)M
- (238) “Soy como muy conformista. No. No acudo a nadie”. (P-5:93)F

(239) “Como persona no me afectó tanto; me dejo normal. Frente al cargo cambié totalmente; no soy en el cargo, lo que debería haber sido.” (P-5:57-58)F

REPRENDER

Llamar la atención, hacer exigencias y poner sanciones

(240) “Ya uno ha tenido un recorrido y sabe como son esas situaciones. Es responsabilidad de uno como docente, llamar la atención, hacer exigencias, y en algunos casos poner sanciones. Yo creo que eso forma mucho; no por hacerle sentir terror a la gente, sino por el deber de enseñar y de corregir desvíos a lo que se considera que puede ser lo más adecuado para la autonomía.” (P-6:98-102)M

RELEGARSE

Retirarse del cargo

(241) “Cuando hizo una propuesta para que se le diera la revista, en general el conjunto de colegas no estuvo de acuerdo, entonces yo me retiré de esa dirección...” (P-6:133-134)M

3.7.3 ACCIONES CONTEMPLADAS POR LOS DIRECTIVOS

Los directivos ven que una eventual solución a los problemas de autonomía en el manejo académico es comentar lo que sucede tanto a superiores como a subalternos, buscando con ello luces para enfrentar la situación. Muy seguramente el nivel de receptividad (la recepción) de sus ideas favorece el trabajo autónomo compartido, y por ende beneficia el proceso de aprendizaje.

Comentar con el decano y los demás profesores

(242) “Si, generalmente comento con el decano y con algunos miembros del comité curricular, entonces uno les comenta para que sepan y en algunas ocasiones con todos los profesores en el comité de profesores, se les comenta: miren no se pudo hacer por esto y esto”. (D-2:79-81)M

3.8 ALGUNAS FUENTES DE LA AUTONOMÍA EN EL CONTEXTO DE LA EAE

La autonomía tiene sus orígenes especialmente en cuatro fuentes, según las diferentes opiniones de los profesores: la primera es el ser como tal, es decir, que la autonomía siempre está presente en la persona y por lo tanto hace parte intrínseca de la naturaleza del individuo.

Por otra parte está el grado de autoridad con que cuenta cada persona, el cual generalmente es determinado por el cargo o por los títulos académicos que posea.

La tercera es la universidad como institución con capacidad para dar o quitar la autonomía a cada uno de sus integrantes.

Y, por último, se encuentra el medio social en el que se desarrolla el individuo.

A continuación se presentan algunos ejemplos, definidos por los profesores, ilustrativos de las fuentes de donde proviene la autonomía:

La fuente es la institución universitaria
La fuente es el individuo como tal
La autonomía proviene de la autoridad con que cuenta cada persona
La autonomía proviene del medio social

LA FUENTE ES LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA

(243) *“Bueno la UPTC si nos da autonomía para desarrollar nuestra clase, pero a lo mejor nosotros no la tenemos” (P-10:23-24)M*

LA FUENTE ES EL INDIVIDUO COMO TAL

*La autonomía proviene de cada persona
La autonomía está incorporada al ser*

La autonomía proviene de cada persona

(244) *Depende más del estudiante. El profesor es simplemente un guía que permite que el estudiante encuentre lo que está buscando en la materia*. (P-2:30-32)M

La autonomía está incorporada al ser

(245) *“...La autonomía es una actitud que no se fracciona, que está incorporada al ser” (P-6:29-30)M*

(246) *Yo podría estar vigilada y ser autónoma*. (P-5:39)F

LA AUTONOMÍA PROVIENE DE LA AUTORIDAD CON QUE CUENTA CADA PERSONA

(247) *Lo mismo con los estudiantes: si de pronto a mi ellos me ven como jefe, me ven con la autonomía; y si ellos no me ven como profesor me dicen: usted está equivocado, eso es una mentira, usted no conoce; así yo me sentí en una reunión, eso. (P-5:45-48)F.*

LA AUTONOMÍA PROVIENE DEL MEDIO SOCIAL

- (248) ...”la autonomía está muy íntimamente relacionada con la formación cultural de las personas, definitivamente es eso”. (P-8:170-171)
- (249) ...”yo creo que la autonomía se la está poniendo cada uno allí, y es por cuestiones culturales como te he dicho.” (P-8:124-125)M

CONCLUSIONES

Según Cohen, Manion y Morrison (2000), el investigador etnográfico crítico debe sintetizar asumiendo las principales características y rasgos que se han encontrado en la situación investigada, con lo cual se aproxima a la generación de teorías. En el presente caso, dada la información obtenida, se llega a un conocimiento acerca de las formas de pensar, sentir y actuar de los actores curriculares objeto de estudio, con respecto a la autonomía en los procesos de enseñanza aprendizaje en la Escuela de Administración de Empresas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, que se puede sintetizar así:

Una de las primeras actividades que se desarrolló en el proceso de investigación fue identificar el contexto general de la Universidad, con el objeto de distinguir los aspectos particulares por los cuales se distingue la institución, para comprender la naturaleza de las actitudes y comportamientos de los actores curriculares involucrados en el estudio.

En este orden de ideas, se puede determinar que la UPTC y la EAE, se identifican con una cultura arraigada en la tradición, forjada desde la época de la colonia española donde primaba el sometimiento a costumbres judeo cristianas, y a las formas de autoridad civil, militar y religiosa impuestas a la nación indígena subyugada. Conforme a lo anterior, en la UPTC y la EAE según los resultados obtenidos, el grupo investigador observa que los actores curriculares creen y sienten que se vive en un clima de autoritarismo, y que las actividades académicas entre ellas las de enseñanza aprendizaje se desarrollan a través de prácticas de imposición y de sanciones, prohijadas por la universidad y en algunos casos por los mismos profesores. De igual forma se perciben actitudes de irrespeto de quienes ostentan poder administrativo o académico, hacia estudiantes y profesores que generan desestímulo en el trabajo académico autónomo. Ante esta situación se resaltan sentimientos de baja autoestima, indefensión, impotencia, incapacidad, pesimismo, frustración, desolación y tristeza, considerándose los actores curriculares con obligación de hacer las cosas sin mayor motivación y produciendo sentimientos de estar soportando una pesada carga por encontrar limitaciones a sus proyectos en el aparato burocrático o entre los mismos pares. Como consecuencia se reclama mayor libertad de acción para la realización de actividades creativas y una actitud de orientación, pero también de respeto, por parte pares y superiores. A continuación se presentan las conclusiones referidas a cada objetivo de la investigación.

SOBRE LAS CREENCIAS DE LOS ACTORES CURRICULARES

- ❖ Existe una coincidencia marcada en todos los actores en afirmar que la autonomía es una capacidad o cualidad con que cuenta cada individuo para: establecer sus propósitos, tomar decisiones, acometer acciones y disponer del tiempo.
- ❖ Estudiantes y profesores creen que la autonomía está ligada al sentido de realización personal, orientada a la determinación y desarrollo de los propósitos.
- ❖ Mientras los profesores y estudiantes mencionan la responsabilidad como uno de los valores más importantes de la autonomía, los directivos no hacen mención de ella como un aspecto relevante de la autonomía, sino que su concepto se acerca más a la producción de resultados ceñidos a las normas y al ejercicio de la autoridad.
- ❖ Los estudiantes identifican la autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje con la responsabilidad para cumplir las normas, la honestidad de conciencia, la independencia en la búsqueda del conocimiento y la seguridad para realizar las actividades pertinentes.

ACERCA DE LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

- ❖ Estudiantes y profesores están de acuerdo en que la libertad y la responsabilidad son algunos de los factores más relevantes que promueven mayores niveles de autonomía en los procesos de enseñanza-aprendizaje. De igual forma señalan que para promover mayores niveles de autonomía en esos procesos, son vitales las relaciones adecuadas entre estudiantes, profesores y directivos.
- ❖ Profesores y directivos concuerdan en que las actividades académicas orientadas al ejercicio de toma de decisiones, logra generar mayores niveles de autonomía en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- ❖ Para los profesores el hecho de que la persona logre sus pretensiones, propósitos, objetivos o sus ideales hace que se sienta estimulada hacia la promoción de mayores niveles de autonomía.
- ❖ Los profesores saben que cuando existen prácticas de imposición y sanciones por parte de los superiores, se reprime la autonomía en el individuo.
- ❖ Por otro lado, saben que cuando se tienen en cuenta las opiniones de las demás personas, se promueven mayores niveles de autonomía.
- ❖ Los profesores creen que dependiendo del tipo de educación previa recibida (en colegios y universidades), se promueve o no la autonomía.
- ❖ Los profesores creen que la carencia de autonomía en el individuo les produce en ocasiones desequilibrios emocionales.

- ❖ Para los estudiantes, es posible ejercer la autonomía atendiendo a las normas y formas de organización institucional.
- ❖ Los directivos consideran que la participación activa del estudiante en el proceso de enseñanza promueve el aprendizaje autónomo.

SOBRE LOS PROBLEMAS DETECTADOS POR LA COMUNIDAD

Estudiantes, profesores y directivos coinciden en afirmar que diferentes factores obstaculizan la promoción de la autonomía tanto en los procesos de enseñanza- aprendizaje como en el normal desempeño de las funciones administrativas. Entre esas coincidencias se encontraron las siguientes:

- La normatividad institucional impuesta por la universidad y en algunos casos por los mismos profesores.
- El autoritarismo y las actitudes de irrespeto de quienes ostentan poder administrativo o académico.
- En algunos casos esa falta de respeto atenta contra los derechos fundamentales del estudiante en su libertad y dignidad y lesiona la autoestima.
- La utilización de metodologías tradicionales que no permiten la promoción del aprendizaje autónomo.

Estudiantes y profesores coinciden en señalar diferentes situaciones relacionadas con la obstaculización de la promoción de la autonomía en los procesos de enseñanza-aprendizaje, a saber:

Situaciones de presión por parte de estudiantes hacia profesores, que van desde un reclamo hasta, prácticamente, un chantaje.

Realización de actividades solamente por cumplir, sin ningún tipo de motivación personal.

- ❖ Los estudiantes manifiestan que la cultura burocrática, caracterizada por “la mentalidad cerrada”, produce limitaciones a las expresiones autónomas que favorezcan un aprendizaje más dinámico.
- ❖ Los conceptos peyorativos con sentido discriminatorio emitidos por algunas personas impiden la normal promoción de la autonomía en los estudiantes.
- ❖ Los profesores argumentan que por tener que cumplir con compromisos diferentes a las clases, aún estando relacionados con la actividad académica,, pierden autonomía.
- ❖ Los profesores no pueden materializar las ideas que tienen puesto que en las reuniones y comités generalmente no hay conciliación, razón por la cual manifiestan que se restringe su autonomía.

- ❖ La falta de aplicación de los principios organizacionales como la responsabilidad y la autoridad impiden la promoción de la autonomía en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- ❖ Para los profesores la escasez de recursos para el adecuado desarrollo de las actividades se convierten en un obstáculo para la promoción de la autonomía.
- ❖ Los profesores observan que el trabajo con créditos no les permite actuar con la suficiente autonomía para el desarrollo de sus clases.
- ❖ Mientras algunos profesores manifiestan que existen restricciones a la autonomía en los procesos de enseñanza-aprendizaje, otros señalan que la universidad la ofrece en exceso, tanto que se llega al libertinaje. Al parecer esta situación se presenta por interpretaciones opuestas acerca del concepto de autonomía.
- ❖ En concepto de los profesores los estudiantes presentan falencias en la promoción de la autonomía por causas como la inseguridad, la timidez y la memorización.

ACERCA DE LOS SENTIMIENTOS GENERADOS POR LOS PROBLEMAS

Los actores curriculares no coinciden todos en las mismas apreciaciones sobre sus sentimientos respecto a los problemas que afectan su autonomía y por ende el proceso aprendizaje.

- ❖ Estudiantes y profesores coinciden en considerar que:
 - ♦ Sentimientos de agresión a sus ideas y actuaciones de parte de las personas consideradas como autoridad y, en el caso de los profesores, de sus pares, son lesivas y producen desestímulo en el trabajo académico autónomo. Los estudiantes en este aspecto resaltan sus sentimientos de indefensión ante el autoritarismo directivo y de profesores, sintiéndose con obligación de hacer las cosas sin mayor motivación debido a la autoridad de los profesores, lo cual les produce el sentimiento de estar soportando una pesada carga.

Por otra parte, sufren de desaliento al no ser tenidos en cuenta y algo similar ocurre con los profesores. Con frecuencia los pares y directivos no aprecian debidamente ni tienen en cuenta las ideas y actividades que realizan sintiendo que son ignorados y que deben cuidarse de quienes los rodean, como si estuvieran presos en el ambiente.

 - ♦ Sentimientos de impotencia y de baja autoestima, son sufridos por estudiantes y profesores como consecuencia de las trabas burocráticas y de normatividad que encuentran para hacer posibles las actividades académicas, especialmente de prácticas y de extensión. Los profesores consideran que estas trabas ya son algo normal en la cultura que impera en

la institución y, como no queda más remedio, se resignan a trabajar soportándolas.

- ❖ En profesores y directivos se destacan sentimientos negativos tales como:
 - ♦ Impotencia, incapacidad, frustración, desolación y tristeza por encontrar limitaciones a sus proyectos en el aparato burocrático o entre los mismos pares.
 - ♦ Desánimo por un objetivo no cumplido, lo que genera pesimismo y dificultades emocionales frente a una decisión proveniente de un superior.
- ❖ En los estudiantes se destacan:
 - ♦ Los sentimientos de vejación que les ocasionan los prejuicios, y
 - ♦ Los sentimientos de baja autoestima producidos por actitudes de desprecio y autoritarismo de algunos profesores, que degeneran en situaciones de irrespeto a sus derechos fundamentales.
- ❖ En los profesores se destacan sentimientos destructivos y destructores de:
 - ♦ Irritabilidad, manifestados en estrés e incomodidad
 - ♦ Percepción de inseguridad, al sufrir el rechazo a sus ideas
 - ♦ Sin embargo, en cuanto a la realización del trabajo docente, tienen sentimientos de libertad y autonomía especialmente por ausencia de presión institucional.

ACERCA DE LAS SOLUCIONES FRENTE A LOS PROBLEMAS

- ❖ Los tres actores curriculares se identifican en manifestar, en cuanto a soluciones a desarrollar frente a los problemas generados por las limitaciones a la autonomía y que inciden en el aprendizaje, la necesidad de abrir espacios a la comunicación.
 - ♦ Los estudiantes resaltan la importancia de expresarse oportunamente en cuanto a las situaciones con las que están inconformes, y a compartir las expectativas y deseos reprimidos buscando distensionarse.
 - ♦ También manifiestan que la expresión de las ideas con libertad por parte del profesor favorece el aprendizaje.
 - ♦ Los profesores hacen hincapié en la búsqueda de alternativas de diálogo, especialmente con los directivos, para el apoyo a sus proyectos. Con sus pares destacan la necesidad de aceptar otros puntos de vista para tomar iniciativas de diálogo y facilitar el consenso.

- ♦ También se refieren a buscar ayuda en otras personas y a comentar con las de confianza las situaciones en que se encuentran.
 - ♦ Los directivos destacan la necesidad de comentar con sus superiores y con los demás profesores las dificultades que tienen para el desarrollo de sus actividades y proyectos.
- ❖ Los estudiantes y profesores tienen las siguientes apreciaciones:
- ♦ Los estudiantes reclaman mayor libertad de acción para la realización de actividades de aprendizaje creativas, mediante una actitud de apertura a espacios de expresión por parte de profesores y directivos
 - ♦ En este sentido, los profesores manifiestan aceptación y generación de comprensión para recuperar la autonomía
 - ♦ Pero una autonomía regida por normas, como lo aceptan los estudiantes, al considerar que para que el aprendizaje se dé, es necesaria una autonomía regulada.
 - ♦ En ese espacio profesores y estudiantes coinciden en analizar las situaciones y buscar la manera de implementar nuevas formas pedagógicas. Ambos son conscientes de que el empleo de metodologías de enseñanza diferentes, favorecen el aprendizaje.

Los estudiantes manifiestan:

- ❖ Necesidad de enfrentar las situaciones con decisión y no cejar ante las dificultades.
- ❖ Por eso, reclaman una actitud de orientación, pero también de respeto por parte del profesor, puesto que el mutuo respeto estimula la autoestima y favorece el trabajo académico.
- ❖ Resaltan que la búsqueda de conciliación en las situaciones diferenciales fomenta un mejor desarrollo del trabajo académico. Cuando el profesor da orientaciones y no imposiciones, se favorece el aprendizaje
- ❖ Los profesores manifiestan que “algunos profesores insisten en la necesidad de hacer llamados de atención, hacer exigencias y, llegado el caso, imponer sanciones a los estudiantes por las faltas cometidas”.

© CONCLUSIONES GENERALES

En este apartado se presenta un análisis concerniente a la relación de los hallazgos de investigación, la información del contexto y los elementos teóricos.

En los elementos teóricos se define la autonomía como la capacidad del individuo de autogobernarse. Una manifestación del autogobierno se da cuando los individuos creen que pueden establecerse propósitos, decidir y actuar.

Para los actores curriculares de la EAE, la autonomía es una capacidad del individuo para establecer para sí propósitos y decidir en consecuencia las acciones pertinentes disponiendo libremente de su tiempo, lo cual es muy importante en la formación del Administrador de Empresas, dado que el que hacer empresarial exige esta capacidad para el desarrollo de las funciones administrativas .

El sujeto del aprendizaje es el estudiante y se encuentra influenciado por la cultura que incide en el currículo. Las creencias son manifestaciones de la cultura y por esto ellas cumplen una función muy importante en las maneras de desarrollar la vida escolar. En otras ocasiones las creencias reducen la disonancia y la confusión, lo cual facilita la comprensión entre las personas, y estimula comunicaciones más claras, directas y confiables.

En la misión de la EAE se destaca la búsqueda de una formación integral, lo cual debe coadyuvar a lograr la realización del individuo. Al respecto, estudiantes y profesores creen que la autonomía está ligada al sentido de realización personal orientada a la determinación y desarrollo de propósitos.

En la EAE el término “creencias” ofrece una amplia gama de acepciones, dentro de las que se encuentran los valores. Profesores y estudiantes destacan la responsabilidad como uno de los valores más importantes de la autonomía. Sin embargo, los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje la identifican más como el acto de responder al cumplimiento de las normas académicas.

Hay que entender que la autonomía en educación va más allá de la capacidad del individuo de autogobernarse, pues le señala la necesidad de buscar y encontrar oportunidades para generar conocimiento con el que pueda desarrollar su potencial personal y coadyuvar al desarrollo social. La autonomía concebida así, permite desarrollar un pensamiento y acción independientes e interdependientes en el individuo.

De acuerdo con sus experiencias sobre autonomía, estudiantes y profesores de la EAE están de acuerdo en afirmar que la libertad y la responsabilidad son algunos de los factores que promueven mayores niveles de autonomía en los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo mismo que las relaciones

adecuadas en un clima de confianza y respeto, entre estudiantes, profesores y directivos.

La educación es una práctica social que tiene como campo de trabajo la cultura. Por eso incluye todo aquello que un individuo debe aprender para vivir en una sociedad particular. De esta suerte, el aprendizaje para el mundo de la vida se convierte en una característica no solo importante sino dominante en las instituciones educativas.

La formación para la vida o para la realización es un postulado que ha predicado la EAE y lo consagra en su misión cuando se refiere a una formación integral, puesto que ha sido deseable para la EAE que la formación de Administradores de Empresas de la UPTC sea integral, buscando mejorar mediante la crítica y la auto reflexión, en un clima de respeto, tolerancia y compromiso y, sobre todo autonomía, como premisa del carácter emancipatorio que le inspira el pertenecer a una universidad de un estado libre y democrático. Sin embargo, hay reflexiones en los actores curriculares que hacen ver, que la realidad es distinta.

Interpretando a Grundy (1991) se tiene que la educación es una práctica social que en las escuelas se desarrolla a través del currículo, el cual se inserta dentro de la dinámica de la cultura. Siendo así, el currículo es una forma de organizar dinámicamente una serie de prácticas educativas en el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, el currículo no se asume sólo como un plan de estudios o un conjunto de conocimientos o una secuencia de materias que el alumno debe cursar y aprobar dentro del proceso educativo formal, sino que se debe basar en las creencias de los actores y la manera en que ellos deben interactuar con el mundo propio de su cultura.

Al respecto, los profesores y directivos de la EAE concuerdan en que las actividades académicas orientadas al ejercicio de toma de decisiones, logran generar mayores niveles de autonomía en los procesos de enseñanza aprendizaje. El hecho de que la persona logre sus pretensiones, propósitos, objetivos e ideales hace que el individuo promueva mayores niveles de autonomía lo cual favorece el desarrollo de una personalidad libre y responsable. Quizás por eso en particular, los directivos manifiestan que la participación activa del estudiante en el proceso de enseñanza promueve el aprendizaje autónomo.

Ante las creencias y experiencias expresadas, hay manifestaciones que hacen destacar que existen contradicciones operativas. En la investigación crítica el interés específico se centra en las desigualdades sociales. Por eso algunos de los temas de estudio se refieren a la naturaleza de la estructura social, el poder, la cultura y al ser humano como agente de su propio desarrollo.

Las experiencias de los estudiantes y profesores de la EAE los hacen coincidir en observar que la libertad y la responsabilidad son algunos de los factores que promueven mayores niveles de autonomía en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para tales efectos, la promoción de mayores niveles de autonomía en los procesos de enseñanza-aprendizaje son vitales en la construcción de relaciones adecuadas entre todos los actores curriculares de la EAE. Por esta razón, los profesores de la EAE destacan que cuando existen prácticas de imposición y sanciones por parte de los superiores, se reprime y se resiente la autonomía en el individuo. Por otro lado, cuando se tienen en cuenta las opiniones de las demás personas, éstas obtienen mayor seguridad y se promueven mayores niveles de autonomía.

Los profesores creen que dependiendo del tipo de educación previa recibida (en colegios y universidades), se promueve o no la autonomía. Como caso particular se cree por parte de los profesores, que la carencia de autonomía en el individuo le produce desequilibrios emocionales.

Profesores y estudiantes sienten que hay problemas de desigualdad marcados por autoritarismo directivo y actitudes de falta de respeto de quienes ostentan poder administrativo o académico frente a sus subalternos, ya sean éstos otros directivos, profesores o estudiantes. Se siente que esas situaciones generan problemas delicados, pues atentan contra los derechos fundamentales del estudiante, su libertad y dignidad.

Entre tales situaciones se destacan presiones que van desde un reclamo hasta el chantaje; expresiones peyorativas con sentido discriminatorio; agresión a las ideas expresadas por estudiantes y profesores proferidas por personas consideradas como autoridad, actitudes de desprecio movidas por prejuicios, todo lo cual produce sentimientos de lesión, vejación, baja autoestima y desestímulo al trabajo académico, tanto de profesores como de estudiantes, lo que desfavorece el proceso de aprendizaje y las propósitos de formación integral consagrados en los propósitos fundamentales tanto de la EAE como de la UPTC.

En la cultura de las instituciones públicas es común encontrar trabas burocráticas y excesiva normatividad que impide una toma de decisiones ágil y el desarrollo de un trabajo fluido, armónico y gratificante. Los actores de la EAE reconocen esa situación y manifiestan sentimientos de desaliento, impotencia, pesimismo, frustración y desmotivación para el desarrollo del trabajo académico, no obstante que en los propósitos fundamentales de la UPTC uno de los valores es el de la autonomía académica y administrativa. El currículo tiene la enorme responsabilidad de la formación organizada de los individuos y, por lo tanto, requiere de un mejoramiento continuo que no debe detenerse, pues la búsqueda del mejoramiento en el desarrollo de las capacidades humanas y en las conquistas de mayor dignidad humana, es fin

primordial de la sociedad y desde luego de su cultura. Los actores curriculares de la EAE concuerdan en observar que la utilización de metodologías tradicionales no permite la promoción del aprendizaje autónomo, lo mismo que la memorización, la inseguridad y la timidez excesiva.

Las consideraciones anteriores no reflejan las indicaciones trazadas en los propósitos fundamentales de la EAE, en las que directa o indirectamente se alude a la promoción de la persona y en donde la autonomía es de gran relevancia. Su visión dice que la EAE busca contribuir a la educación de personas con sentido ético y de compromiso social. La misión de la EAE, en concordancia con la misión de la UPTC, corrobora y destaca la formación integral de profesionales en Administración de Empresas, entendiendo por esto no solo educar a seres humanos que puedan comprender y transformar su propia realidad, personal y colectiva en los ámbitos empresariales y organizacionales del medio social, económico, político, estético, natural y cultural del cual hacen parte, sino también educar ciudadanos libres y responsables, con un espíritu pluralista, analítico y creativo capaces de impulsar su crecimiento y desarrollo.

El objetivo general de la EAE pretende potenciar profesionales integrales en Administración de Empresas, con sólida fundamentación en principios, valores éticos y humanos, frente a una gran responsabilidad social, con autonomía personal, libertad de pensamiento, espíritu reflexivo, pluralista, creativo, innovador y abierto a las nuevas tendencias del conocimiento. Las políticas académicas de la UPTC y de la EAE señalan la formación del estudiante como ser social, intelectual, biológico, ético, estético y cultural, para que actúe como agente de cambio permanente.

Respecto a la teoría base de este estudio, hay que destacar lo siguiente:
En el estudio se ha dicho que:

Quantz (1992:10), citado por Cohen, Manion, y Morrison (2000), considera que las culturas, los grupos y los individuos en estudio se encuentran localizados en contextos de poder. Esos contextos tienen determinados intereses que de alguna manera causan opresión. Por lo tanto es tarea de la investigación crítica mostrar esos intereses, cuestionar su legitimidad y motivar a los individuos afectados hacia la emancipación. En esta línea de pensamiento, la investigación describe cómo las directivas de la UPTC, de la EAE y algunos profesores son conscientes del poder que tienen sobre estudiantes y sus pares, y de la opresión que pueden estar causando.

De otro lado, a propósito de la afirmación de Montero (1991) sobre el determinismo que somete a los estudiantes a categorías y puestos predeterminados por la propia escuela, la etnografía crítica ofrece liberación, al romper con dicho determinismo, usando las perspectivas de los actores

sociales. Dice Montero (1991), citando a (Sharp y Green 1975; Freire 1970), que son aspectos centrales de este enfoque los propósitos de concientización, reflexión y acción (praxis) dentro de los procesos dialécticos en la toma de decisiones, por parte de los actores objeto de participación. En este estudio, los actores curriculares permitieron al grupo investigador acceso privilegiado a su interior, para hacer conciencia acerca de sus percepciones respecto a creencias y experiencias sobre autonomía en el proceso de enseñanza aprendizaje, generándose reflexiones que conducen a reclamar mayor acción en la institución hacia el desarrollo de relaciones de aprendizaje basadas en el respeto y la autonomía.

Santos (2004), citando a Carspecken (1996), destaca que el foco central de preocupación de la investigación crítica son las desigualdades sociales. En la investigación se nota claramente que hay desigualdades y que son basadas en el poder. Igualmente señala la investigadora citando a Carspecken (1996), que su eje de trabajo se relaciona con la generación de los cambios sociales que a consideración de una comunidad se requieren. Al respecto los actores curriculares de la EAE buscan un empoderamiento colectivo para reclamar emancipación a esa opresión que están sintiendo en su autonomía.

Manrique 2002:3), tomando a Monereo y Castelló (1997) define la autonomía en el aprendizaje como *“la facultad que tiene una persona para dirigir, controlar, regular y evaluar su forma de aprender, de forma consciente e intencionada haciendo uso de estrategias de aprendizaje para lograr el objetivo o meta deseado. Esta autonomía debe ser fin de la educación, que se expresa en saber aprender a aprender”*. En concordancia con las ideas expresadas por los actores curriculares, esta premisa debe rescatarse en las políticas de formación de la EAE, comenzando por el currículo. Como lo señala Ibarra, et al (2000) existe la autonomía curricular, la autonomía para la empresa científica y la autonomía para la investigación. La primera se fundamenta en la libertad de enseñanza y en la formación para el ejercicio de la libertad mediante la construcción de currículos y pedagogías flexibles que atiendan las diferencias y ritmos de los educandos con sentido de auto reflexión y crítico.

Finalmente y sobre la afirmación de Betancurt (1995) acerca del el auto concepto y la autoestima, son fuerzas actitudinales poderosas, moldeadas por la familia y por la cultura escolar. Muchos problemas psicológicos que hoy existen, entre ellos los trastornos de conducta, dificultades en el aprendizaje y bajo rendimiento en el trabajo escolar, son producto de una baja autoestima, pues el individuo no valora adecuadamente lo que es como ser, y tampoco valora su hacer. Por lo tanto, como resalta Vera y Zebadúa (2002) la autoestima es vital para el desarrollo del proceso de aprendizaje por cuanto éste requiere de un alto grado de autonomía en el individuo, a lo cual contribuye una sana autoestima. En consecuencia el profesor juega un

papel importante en el proceso del aprendizaje en cuanto a la autoestima de sus estudiantes, ya que de la forma como se relacione con ellos, depende que se cimiente en estos un buen o mal autoconcepto, y por lo tanto una buena o mala autoestima, lo cual según Vera y Zebadúa (2002) hace que para algunos estudiantes la institución formativa sea una mala experiencia al tener maestros que los humillan, les faltan el respeto o los ridiculizan. De esta manera se fomenta la generación de una baja autoestima que forma estudiantes sumisos, pasivos, acríticos y desinteresados. Como se ha visto, los actores curriculares de la EAE en especial los estudiantes sienten que eso sucede con respecto a la EAE. En consecuencia la institución debe remediarlo pues de lo contrario vanas serán las demás acciones que se inserten para mejorar la autonomía en los procesos de enseñanza aprendizaje, y que se contemplan en las siguientes recomendaciones:

RECOMENDACIONES

Las conclusiones sintetizan los hallazgos más destacables de la investigación etnográfica crítica realizada. Dichos hallazgos se refieren al conocimiento de una situación dada. En este caso: la situación dada es la autonomía en los procesos de enseñanza aprendizaje en la Escuela de Administración de Empresas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. De dicho conocimiento se deduce que hay necesidad de mantener algunas acciones, y cambiar e implementar otras; aquellas que propendan por un mejoramiento de la situación actual. El grupo de investigación entiende por recomendaciones al conjunto de dichas acciones, y son las que se presentan a continuación.

Basados en un enfoque cultural del currículo (Grundy, 1991) se hacen algunas recomendaciones orientadas a tener en cuenta las características de las experiencias subjetivas que sobre autonomía se describen en este estudio

RECOMENDACIONES REFERIDAS A LAS CREENCIAS

- ❖ Como los actores curriculares afirman que la autonomía es una capacidad o cualidad con que cuenta cada individuo para establecer propósitos, tomar decisiones, acometer acciones y disponer del tiempo, las estrategias y prácticas de enseñanza aprendizaje podrían contemplar acciones para cimentar estas capacidades o cualidades.
- ❖ Ya que estudiantes y profesores creen que la autonomía está ligada con el sentido de realización personal orientada a la determinación y desarrollo de propósitos, el currículo deberían contemplar enseñanzas que permitan el diseño y estructuración de proyectos de vida personal de estudiantes y profesores.
- ❖ Siendo la responsabilidad uno de los valores considerados más importantes de la autonomía, las prácticas docentes deberían contemplar acciones y reflexiones que cimienten ese valor, lo mismo que los de libertad de acción y compromiso, honestidad y equidad, necesarios para la práctica profesional del administrador.

RECOMENDACIONES REFERIDAS A LOS PROBLEMAS

- ❖ De igual forma es necesario mantener prácticas que promuevan la toma de decisiones, talleres de motivación al logro, mejoramiento de la autoestima y relaciones comunicativas y de expresión.
- ❖ Es deseable evitar la práctica de imposición y sanciones y, en su lugar, fomentar el dialogo, la comprensión y la persuasión, teniendo en cuenta las opiniones de las demás personas involucradas en la relación. También las explicaciones y formas de respetar la normatividad institucional.
- ❖ Es deseable erradicar las prácticas de autoritarismo y actitudes de irrespeto de quienes ostentan poder administrativo o académico, ya sea ante directivos, profesores o estudiantes.
- ❖ Como en algunos casos esa falta de respeto atenta contra los derechos fundamentales del estudiante, en su libertad y dignidad, deben realizarse foros de análisis y discusión sobre los tales derechos y la institución, a través de las instancias de control, debe velar porque los hechos que atenten contra los mismos no se presenten.
- ❖ Es necesario implantar metodologías de enseñanza que promuevan el aprendizaje autónomo.
- ❖ Es conveniente que se eliminen las prácticas de presión que van desde un reclamo hasta un chantaje que ejercen algunos estudiantes sobre el profesor lo cual restringe los niveles de autonomía.
- ❖ Se deben implantar mecanismos de evaluación del clima organizacional que permita detectar falencias en las motivaciones de trabajo de los profesores.
- ❖ Es necesario velar por la eliminación de expresiones peyorativas con sentido discriminatorio usadas por algunos actores curriculares.
- ❖ Como algunos profesores argumentan que por tener que cumplir con compromisos diferentes a las clases, - pero relacionados con la actividad académica- pierden autonomía, dichos compromisos ameritan una revisión y un ordenamiento más lógico.
- ❖ En las reuniones y comités de trabajo es necesario buscar consensos y evitar las imposiciones con respecto a las ideas de los profesores, propendiendo porque dichas ideas y proyectos se puedan materializar.
- ❖ Es necesario que los directivos hagan mayores esfuerzos para que los profesores cuenten con los recursos pedagógicos requeridos en el desarrollo de las actividades de enseñanza.
- ❖ Como los profesores observan que el trabajo con créditos no les permite actuar con la suficiente autonomía para el desarrollo de las clases, se deben realizar talleres que faciliten la práctica de este sistema.

BIBLIOGRAFÍA.

AMADO CELY, Mauricio, "Historia de la Escuela de Administración de Empresas de la UPTC, periodo 1972-2002, y semblanza de sus protagonistas". Trabajo de grado, UPTC. Tunja, 2003.

AMAYA, Blanca Lilia y BUITRAGO JERÉZ, Orfa. "Educación personalizada, una modalidad educativa". Artículo. Revista de Ciencias Humanas, Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, 2001.

AVILA PENAGOS, Rafael. "La educación y el proyecto de la modernidad" Ed. Antropos. Bogotá. 1998

Asociación de Profesionales por la Autonomía en Castilla-la Mancha, programa de autonomía personal :<http://www.apintegracion.org/pap.htm> . capturado em 15/07/2005 15:50:12

AUSUBEL, D. NOVAK, J.; HANESIAN, "Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo". México : Editorial Trillas. Segunda Edición. 1990.

BENNETT, William J. "El libro de las virtudes" Vergara Editor, Buenos Aires, 1993.

BETANCURT, María. Cecilia. "El día que te quieras". Ed. Planeta, Bogotá, 1995.

BLANK BUBIS, León. "Administración de Organizaciones". Universidad del Valle, Cali. 1985.

BUENDÍA EISMAN, Leonor; COLAS BRAVO, Pilar, HERNÁNDEZ PINA, Fuensanta. "Métodos de Investigación en Psicopedagogía". Ed. Mc Graw Hill. Madrid, 1998.

BRONOWSKI, Jacobo. "El Ascenso del Hombre. Fondo de Cultura Económica, Bogotá.1982.

CARSPECKEN, Phil Francis. "Critical Ethnography in educational research. - A Theoretical and Practical Guide". Nueva York: Routledge. 1996

CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN –CNA. Documento: "Informe de Auto evaluación CNA, dirigido a la UPTC". Bogotá, febrero 2004.

CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA, de 1991.

DECLARACIÓN DE DERECHOS HUMANOS. Biblioteca de Consulta Microsoft ® Encarta ® 2005. © 1993-2004 Microsoft Corporation.

DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA, PLUS. Ed. Norma, Bogotá, 1999.

FELDMAN, Daniel. "¿nos llevarán los actuales avances en psicología del desarrollo y del aprendizaje a una nueva didáctica?" http://www.educacaoonline.pro.br/art_nos_llevaran.asp . capturado em 30/06/2005 18:43:12

FETERMAN, David (1989) *Ethnography: Step by step*. Applied Social Research Methods Series. Vol. 17 Londres: Sage Publications

FUNDACIÓN INSTITUTO TECNOLÓGICO COMFENALCO. "Manual para aprender a aprender Gerencia de Operaciones". Grupo de profesores y aprendientes de VI semestre del programa de ingeniería, curso de gerencia de Operaciones. Cartagena 2004. <http://www.fitco.edu.co/> Capturado en 31-10-05, 6 p.m.

GIRAL José Antonio. "La inmensa valía de los dones humanos". Ensayo para clases. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja, 1998.

GRAN ENCICLOPEDIA LAROUSSE. Vol. 1. Ed. Planeta, Barcelona, 1979

GRUNDY, SHIRLEY (1991) *Curriculum: Product or Praxis*. Londres: The Falmer Press.

HENNESEY NOGUERA Germán. "El proceso de enseñanza- aprendizaje de la comunicación organizacional: un proceso de formación de consultores basado en un modelo de acción reflexión empresa- aula y el aprendizaje autónomo" Informe de investigación. Facultad de estudios de posgrado, Universidad Autónoma del Caribe. Barranquilla. 2003.

HERNANDEZ SAMPIERI, Roberto y otros. "Metodología de la Investigación" Ed. McGraw Hill. México 2003.

IBARRA, MARTINEZ, VARGAS. " Formación de profesores de la Educación Superior, Programa Nacional. "ICFES" ,Bogotá 2000

LEY 30 DE 1992. Fundamentos de la Educación Superior, Capítulo I, Principios. Diario Oficial no. 40.700, de 29 de diciembre de 1992.

MANRIQUE V. Lileya. "El aprendizaje autónomo en la educación a distancia", Investigación: Departamento de Educación, Pontificia Universidad católica del Perú. 2002.

MARQUÈS GRAELLS, Pere. "Didáctica, los procesos de enseñanza y aprendizaje, la motivación." Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación. Universidad Autónoma de Barcelona 2001. <http://dewey.uab.es/pmarques>. capturado em 10/11/2005 20:314:10

MUNEVAR MOLINA, Raúl Ancizar y QUINTERO CORZO, Josefina. "Investigacion y Pedagogia". Ponencia. Seminario de Investigación y Pedagogía. Universidad de Chile. Santiago de Chile. 2000.

MONTERO SIEBURTH, Martha “Corrientes, enfoques e influencias de la investigación cualitativa para Latinoamérica”. Ponencia I Seminario: “La Investigación Cualitativa en América Latina,” Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense de la Universidad de Costa Rica y Centro Internacional de Desarrollo e Investigación de Canadá en San José, Costa Rica, 17-18 de octubre de 1991. U. de Costa Rica, San José de Costa Rica, 1991.

NAVARRO, Rubén Edel. “El concepto de enseñanza aprendizaje” artículo revista virtual: Redcientífica, Madrid 2004. <http://www.redcientifica.com/doc/doc200402170600.html>. capturado em 10/11/2005 21:15:19

OCAMPO LÓPEZ, Javier. “Educación, Humanismo y Ciencia - Historia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia”. Tunja. Editorial UPTC. 1978.

OLIVA, Alfredo y PARRA, Águeda “*Autonomía emocional durante la adolescencia*”. Informe de investigación. Universidad de Sevilla, Departamento de Psicología Evolutiva y de Educación. Sevilla España, 2001.

ORLICH C. Donal, HARDER J, Robert y otros. “Técnicas de enseñanza” Ed. Limusa. México 2002.

OROZCO S, Luis Enrique. “La Formación Integral- Mito y realidad”. Universidad de los Andes. Bogotá, 1999

OSSES, Sonia y otros. “Hacia la autonomía profesional del docente, como investigador en el aula de clase”. Proyecto de investigación. Facultad de Educación y Humanidades. Universidad de Chile. Santiago de Chile, 2003.

PARRA RODRÍGUEZ, Jaime. “Artificios de la mente” Ed. C. lectura alternativa. Bogotá 2003.

POZO MUNICIO, Ignacio. “Aprendices y Profesores- Psicología y Educación”. Alianza Editorial. Bogotá. 2000.

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

RODRÍGUEZ CÉSPEDES, Abel. “La Educación después de la Constitución del 91: De la reforma a la Contrarreforma. “. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá, 2002.

ROMERO ORTIZ, Luís Ernesto, “Orgullo Administrativo precolombino” Memorias del IV Congreso Nacional de Administradores de Empresas. Paipa Boyacá, 1988

ROMERO ORTIZ, Luís Ernesto, “Motivaciones Humanas “. Documento de clase, programa Exedú, Universidad de los Andes, Bogotá, 1999.

SANTOS C, Doris Adriana. “Propuesta Curricular General para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en la Pontificia Universidad Javeriana”. Documento de trabajo. Bogotá: PUJ,1997.

SANTOS C, Doris Adriana. "Concepciones de estudiantes, maestros y directivos sobre la autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos de educación superior en Colombia. Universidad de La Salle. Macroproyecto de investigación. Bogotá, 2004.

SANTOS C, Doris Adriana. "La autonomía en los procesos de enseñanza-aprendizaje en educación superior: un estudio etnográfico crítico en los departamentos de Cundinamarca y Boyacá, Colombia; trabajo de investigación, Universidad de La Salle, 2005.

SEPÚLVEDA RAMÍREZ María Gabriela. "Autonomía moral: una posibilidad para el desarrollo moral desde la ética de la responsabilidad solidaria". Revista de Psicología de la Universidad de Chile. Volumen XII No. 1. Universidad de Chile. Santiago de Chile. 2003.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA- UPTC Documento: "Política académica 2003-2006." Tunja 2003.

UPTC. Documento: "Plan de Desarrollo de la UPTC, 2002-2006" Rectoría UPTC. Tunja, 2002

UPTC. Documento: "Proyecto Académico Educativo institucional" - PAEI Tunja, 2000.

UPTC./ Escuela de Administración de Empresas Documento: Evaluación institucional preparado para el CNA." Tunja, 2003.

UPTC Consejo Superior Universitario. Acuerdo 066 de octubre 25 de 2005.

VENCE LODEIRO, María de Jesús. "El modelo de enseñanza centrado en las necesidades del alumno" en el artículo "Desarrollo de la Autonomía del alumno a partir de la lectura de prensa" en la publicación institucional del Instituto Cervantes, Londres, Londres 2002

VERA, María Mónica; ZEDADÚA, Ismael, "Contrato pedagógico y autoestima". Investigación. Observatorio Ciudadano de la Educación. México, noviembre 2002.

www. Org . Cinta de Moebio No.3. Abril de 1998. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/03/frames49.htm>, consultada el 5 de diciembre de 2005

ANEXOS

ANEXO 1

CUESTIONARIO SEMIESTRUCTURADO UTILIZADO PARA LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.

EXPERIENCIAS SUBJETIVAS DE ESTUDIANTES, PROFESORES Y DIRECTIVOS SOBRE LA AUTONOMÍA EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE, DE LA EAE DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA

PROTOCOLO DE ENTREVISTA A LOS ACTORES CURRICULARES

INSTRUCTIVO GENERAL:

En primera instancia, queremos agradecer su colaboración en este proyecto de investigación, el cual busca describir algunas características de las experiencias de los estudiantes, profesores y directivos en torno a la autonomía en los procesos de aprendizaje y enseñanza en educación superior. Por favor, proporcione tantos detalles como pueda al responder las preguntas que se formulan. Nos interesa todo lo que nos pueda contar al respecto.

INFORMACIÓN BÁSICA DEL ACTOR CURRICULAR:

Por favor: Marque con una **X** cuando corresponda y proporcione la información en los espacios en blanco cuando ésta sea solicitada.

Estudiante: ____ Profesor: ____ Directivo: _____

(Para estudiantes)

Semestre que cursa actualmente: ____ Jornada: Diurna __ Nocturna __

(Para profesores y directivos)

Tipo de vinculación: Profesor de planta _____

Profesor ocasional de tiempo completo _____

Profesor ocasional de medio tiempo _____

Profesor de cátedra _____

de años de antigüedad en esta institución: _____

Asignaturas a su cargo en este programa: _____

(Solamente para directivos)

Cargo actual: _____

de años desempeñando este cargo: _____

Carga docente: sí ____ no _____

NOTA IMPORTANTE: Hacer claridad que la identificación (nombre) del entrevistado será información confidencial.

PROTOCOLO DE LA ENTREVISTA PROPIAMENTE DICHO:

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

Contenido temático	Pregunta general	Categorías encubiertas	Preguntas
Problemas en la promoción de la autonomía (Objetivo 3)	¿Recuerda alguna situación aquí en la U. en la que no haya podido ser tan autónomo como hubiera querido?	Situación de conflicto.	¿Podría describir con detenimiento la situación en la que se vio involucrado(a)?
		Sentimientos frente a ésta.	¿Cómo se sintió?
		Reacciones propias inmediatas.	¿Cuál fue su reacción inmediata?
		Reacciones inmediatas de los demás	¿Cuál fue la reacción de los demás?
		Posibles explicaciones.	¿Qué cree usted que pudo haber generado la situación?
Sentimientos frente a los problemas (Objetivo 4)	¿Cómo se sintió en esa situación?	Tipos de sentimientos (autoconocimiento).	¿Frente a situaciones similares, cuáles son los primeros sentimientos que tiene?
		Tipos de sentimientos (percepción de los demás)	¿Cómo cree que se sienten las otras personas involucradas en ese tipo de situaciones?
Acciones orientadas a la solución de problemas (objetivo 5)	¿Qué hizo, entonces?	Apoyos en el pasado.	¿Acudió en algún momento a otras personas para poder solucionar el problema?
		Tendencias.	¿A qué acude usualmente para solucionar situaciones en las que se siente que no es suficientemente autónomo/a?
Otros aspectos.	¿Quiere usted agregar algo?		

Anexo 2.

MODELO APLICADO DE PLANTILLA PARA TRANSCRIPCIÓN DE DATOS

Estudiante **E- 1** (nombre de la persona: mujer, 36, tesista, nocturno.)
Entrevistó Carlos Julio Rodríguez, Coloreado José A.Giral,
Sitio y fecha: Cubículo profesoral, EAE, octubre 21 de 2004 entre 6,30 P.M. a 7,30 P. M.

Convenciones de colores

Rojo: Convicción de ser autónomo

Azul: Experiencia de autonomía

Lila: Forma de sentir respecto a autonomía.(Piensa)

Anaranjado: Percepción de existencia de problema de autonomía:

Verde: Acción de solución de problemas de autonomía:

	E -1	DATOS
	¿Cómo es un día típico en la universidad para usted?	
1	E-1 El día hago mis quehaceres en la casa y otras actividades y en la noche hago mis trabajos, luego	
2	nos dirigimos al aula como a las 6 p.m. Buscamos el salón donde nos toca la clase. Allí nos	
3	encontramos con nuestros compañeros y con nuestros profesores. Recibimos las clases entre las 6, 30	
4	y las 10 p.m, una tras otra, donde el profesor explica y uno atiende...A las 10 de la noche uno sale con	
5	los demás a esperar el bus. A veces uno trata de venir si puede, antes como a las 5 de la tarde, para	
6	consultar en la biblioteca algo, o que el profesor explique, pero rara vez uno encuentra al profesor.	
7	Entonces, lo mejor es sentarse con los compañeros que uno encuentre a estudiar algo o compartir.	
	¿Dentro de la clase en que momento crees que te sientes autónoma?	
8	E-1 Pues dentro de la clase, nosotros somos gente ya muy estructurada o muy responsable ya que	Ser autónomo: Ser autónomo
9	manejamos nuestro tiempo. Uno entra y sale cuando quiere. Va o no a clase. Somos como muy	es manejar su tiempo, ser
10	autónomos en nuestra manera del tiempo, ya sea con los profesores y nuestros compañeros. Entonces	estructurado, rectos y serios,
11	de la misma forma que somos como muy rectos, pues somos muy serios en nuestras cosas.	responsables en las cosas. Tener experiencia, capaz de manejar su tiempo

<p>12</p> <p>13</p> <p>14</p> <p>15</p> <p>16</p> <p>17</p> <p>18</p> <p>19</p> <p>20</p> <p>21</p> <p>22</p> <p>23</p> <p>24</p> <p>25</p> <p>26</p> <p>27</p> <p>28</p> <p>29</p> <p>30</p> <p>31</p> <p>32</p>	<p>¿Tú crees que eres autónoma? ¿Por qué?</p> <p>E-1 Yo si creo que soy autónoma, porque manejo mi tiempo con responsabilidad, como a mi me parece que lo debo hacer, con mis principios y deberes al mismo tiempo. Entonces yo se manejar mi tiempo, y las responsabilidades como estudiante, al mismo tiempo con mis compañeros, y el respeto con los profesores; en toda esa parte yo soy muy autónoma.</p> <p>¿Tú consideras situaciones en donde no eres autónoma?</p> <p>E-1 En la parte académica, si hay momentos en que todos los profesores y los trabajos, tareas que tenemos como estudiantes, sentimos que debemos hacer eso como una obligación, y sin quejarse uno del exceso. Esperamos que los profesores nos digan, que si necesitamos cualquier cosa entonces hasta ahí nos limitamos nosotros.</p> <p>¿Por qué consideras que no hay una plena autonomía?</p> <p>E-1 De pronto porque los mismos profesores no nos dan la libertad de hacerlo, como que nos dicen hasta aquí pueden llegar hacerlo y hasta ese punto llega. Tal vez por facilismo, para controlarlo a uno como estudiante de la noche, que no puede tener toda la libertad como el estudiante del día para investigar, y hacer trabajos.</p> <p>¿Bueno si los profesores están en la libertad de decirles que pueden hacer X trabajo o Y, informe, entonces tú como crees que responderías?</p> <p>E-1 Cuando los profesores dan libertad, uno se da cuenta de la creatividad tan grande que tienen los estudiantes para expresar todo. Nosotros tuvimos un materia en que el profesor nos dijo: cada uno hagan lo que quiera del libro; ó sea leerlo, hagan lo que quieran, cómo quieren representar lo que dice, o aprendieron de ese libro, y nos dimos a la tarea de que cada persona presentara unos trabajos tan estupendos. No creíamos que esas personas pudieran hacerlo. Uno quedaba sorprendido de ver cómo los compañeros le encontraban la parte de los valores, la parte académica, lo que pudieron coger. También, uno se da cuenta de que para cada estudiante es como diferente la experiencia, porque todos le pusieron el empeño, como la creatividad que produjo diferentes cosas, de los estudiantes en los diferentes trabajos.</p>	<p>Experiencia: Entrar, salir o ir a clase a voluntad</p> <p>Forma de sentir: Hacer los trabajos como una obligación</p> <p>Experiencia: Esperar ordenes</p> <p>problema: Los profesores no dan la misma libertad que a estudiantes del día</p> <p>Ejercicio de control:</p> <p>Ser autónomo: En una clase dar libertad</p> <p>Experiencia Desarrollo de la creatividad. Hacer lo que se quiera con los libros. Logro emancipador</p> <p>Poner empeño a las cosas</p>
---	---	--

	<p>¿Tú crees que los estudiantes, tus compañeros son autónomos , o no?</p>	
33 34	<p>E-1 Hasta cierto punto nosotros, nosotros somos autónomos; hasta cierto punto y que algunas cosas tienen sus barreras.</p>	<p>Sentir: Hasta cierto punto es autónomo por las barreras</p>
	<p>¿Cuando tú dices que hasta cierto punto, tiene sus barreras, cuál sería la barrera que existe?</p>	
35 36 37 38	<p>E-1 Pues yo creo que esas barreras nacen como en los profesores y también como en lo administrativo, porque por ejemplo, yo quiero hacer tal cosa, pero se que eso no lo puedo hacer, o que le van a decir más tarde que eso no se puede, o no esta dentro de los parámetros de la universidad, y obvio que uno se retrae.</p>	<p>Problemas: Los profesores y directivos colocan obstáculos. Experiencia: Se intenta hacer algo, y no se puede por parámetros de la universidad.</p>
	<p>Ante esa situación: ¿los estudiantes no exigen que exista autonomía?</p>	<p>Problema: Obstrucción de la autonomía Acción: Expresar inconformismo y dejar precedente aún que no lo escuchen.</p>
39 40 41	<p>E-1 No, no crea, uno también expresa su inconformismo...(silencio prolongado) Pero es que a mi me parece que tal cosa da igual. Se deja el precedente así sepa uno que a uno no lo van a escuchar, o que lo no van a tener en cuenta mi opinión de que eso no y si me gusta o no.</p>	<p>Problema: Da lo mismo, todo sigue igual.</p>
	<p>¿Recuerdas alguna experiencia educativa en la que aprendiste a ser más autónoma?</p>	
42 43	<p>E-1 Si varias, aunque no tan repetitivas. Eran como algo especial, pero se dieron. (silencio, y risilla nerviosa)...¿Voy bien, profesor?</p>	
	<p>Entrevistador: ¡Perfectamente! Si estás cansada, podemos descansar un momento.</p>	
44 45	<p>E-1. No profesor, no estoy cansada. Más bien animada, pues le agradezco que me tenga en cuenta para expresarme con toda libertad. Ahí veo que si hay autonomía.</p>	<p>Ser autónomo: Expresarse con libertad</p>
	<p>Esa o esas experiencias, ¿fueron en alguna clase en particular? Por favor: ¿podría describir la(s) experiencia(s)?</p>	<p>Experiencia: Lectura de un libro sobre valores. Manifestación individual, se</p>

<p>46 47 48 49 50 51 52 53 54</p>	<p>E-1 En el trabajo que le contaba, donde el profesor nos puso a leer el libro, que era sobre valores; sobre lo que pensaba de la vida; sobre ser mejor persona...Entonces, claro como era una expresión de cada estudiante, pues yo hice mi trabajo como yo lo consideraba. Como al mismo tiempo mis compañeros pusieron tanto empeño, e hicieron cosas tan grandes, yo quedé asombrada, e inclusive les decía es que nosotros deberíamos hacer era talleres de creatividad, talleres que fueran fuera de este concepto de estudio, y no en sentarnos a aprender unos números, teorías. Les decía: Vean todo lo grande que pudimos hacer nosotros. Vean que pudimos romper esas barreras. Pudimos aprovechar mejor ese libro sin que nos dijeran que nos lo aprendiéramos de memoria. De esta manera hicimos cosas mejores; aprendimos cosas mejores y sacamos mejor provecho al libro.</p>	<p>logró bastante empeño.</p> <p>Ser autónomo: Hacer el trabajo como cada cual lo considera</p> <p>Acciones: Realizar talleres de creatividad fuera de lo académico</p> <p>Problema: Aprendizaje basado en números y teorías.</p> <p>Experiencia: En un taller de lectura se rompieron barreras y aprovecharon mejor un libro sin memorizar.</p>
<p>55 56 57 58</p>	<p>Ahora en la forma en que tú lo cuentas, ¿por qué recuerdas la experiencia como de manera tan especial?</p> <p>E-1 Pues por lo que aprendí, por lo que me enseñaron, tal vez por lo que es tangible. Eso hizo que lo recordara más...(silencio). Eso hizo que retuviera más lo que aprendí. Esa experiencia y sus enseñanzas, las retengo muy bien. En cambio otras experiencias de rutina de clase, ya ni me acuerdo...(risitas)</p>	<p>Experiencia: Mayor recordación por experiencia práctica</p> <p>Problema. Rutinización de clases. Olvido</p>
<p>59 60</p>	<p>¿Cómo te sentías?</p> <p>E-1. ¡Ah..! Me sentía muy chévere, pues estaba aprendiendo por libertad, y por constatación. En vivo y en directo. ¡Póngale la firma, como super!</p>	<p>Experiencia: En la lectura de un libro aprendió por libertad y constatación.</p>
<p>61 62</p>	<p>¿Tú crees que la autonomía tuvo algo que ver?</p> <p>E-2 Si lógicamente, pues porque nosotros fuimos y aprendimos. En realidad que todo lo que esta viendo se esta aprendiendo, y realmente así uno tiene autonomía en ver las cosas como son.</p>	<p>Ser autónomo: Ver las cosas como son</p> <p>Experiencia: acercarse a la realidad.</p>

	<p>¿Como era ese profesor?</p>	
<p>63 64 65 66 67 68 69 70 71</p>	<p>E-1 El profesor Orduz, pues era muy especial: Muy querido, simpático, respetuoso, comprensivo, y consentidor. Él a uno lo entiende, lo escucha y lo apoya. No juzga si estuvo o no mal. Señala, con respeto y amabilidad. Por otra parte, yo tengo como un don de entenderme con las personas. Con todos mis compañeros me la llevaba bien, y también con los profesores, y el cuerpo administrativo de la universidad; desde el celador hasta el rector. Los saludo: como está, como le va. Todo eso hace que mi manera de ser vaya con todas las personas. Ese es un don que tengo yo, desde que estaba en el colegio. Los profesores que me dictaron quinto grado de primaria, yo me los encuentro y me llaman por mi nombre, y me sorprende que aun me recuerden. Me da mucha alegría. Con mis compañeros yo soy así.</p>	<p>Experiencia: trato cordial del profesor con el alumno. Escucharlo, apoyarlo y entenderlo</p>
<p>72 73 74 75 76 77 78</p>	<p>¿Cómo era la relación con ese profesor?</p> <p>E-1 El profesor es muy profesional muy ético en sus cosas; un docente como se dice muy recto en todo. Nos enseñó que uno como administrador de empresas primero que todo tiene que ser persona, ó sea: antes de ver las utilidades tiene que ser persona; un ser en que las otras personas que están alrededor permitan que crezcan y crezcan con uno es fabuloso. Entonces el profesor valora eso y eso es muy importante. Acá en la universidad los profesores le inculcan a uno que tiene que ser gente, por ejemplo que los objetivos de la empresa no solamente es ganar plata sino el ser, lo que es la parte de desarrollo de las personas.</p>	<p>Experiencia: Profesor valora las personas y promueve la autonomía.</p>
<p>79 80 81 82 83</p>	<p>¿De toda tu formación que recibes aquí en la universidad y todas esas cosas qué fue lo que tú consideras el gran logro de tu formación?</p> <p>E-1 El ser mejor persona. Si, ser mejor persona ser, mejor ser, sin dejar de tener en cuenta la parte académica, por que a mi académicamente me fue muy bien...(silencio) Además eso es muy rico, llegar uno y saludarse con profesores que son doctores eso es muy gratificante para uno como persona. Además se dice que si yo soy administradora y llego a ser un gerente es un campo muy bonito, como es el campo de acercarse muy a la gente y decidir por ella y para ella.</p>	
	<p>¿Esa o esas experiencias con esos profesores, te dejaron huella, o sea te marcaron de alguna manera?</p>	

84 85	E-1 Si claro, al ser uno mejor es más autónomo , tiene ese sentido más de pertenencia y de responsabilidad con lo que uno hace.	Ser autónomo: Ser mejor persona
	¿Cómo?	
86 87	E-1 Como el ser uno mismo, sin romper los valores, ni nada de las otras personas, siempre pensando en e respeto y en no hacerle daño en la otra persona	Ser autónomo: Ser uno mismo, sin romper valores. Propios o de otros y con respeto.
88 89 90	Pasando a otro nivel, ¿tú recuerdas alguna situación, aquí en la universidad, en que no hayas podido ser tan autónoma como hubieras querido?	
88 89 90	E-1 Si, hay veces por ejemplo, y muchas veces, tal vez la mayoría, cuando lo mandan a una hacer un trabajo y le dicen esto es lo que se quiere y hasta ahí tiene que llegar y así uno diga no , no estoy de acuerdo eso no se debería hacer así.	Problema: Hacer trabajo bajo normas estrictas
	¿Tú recuerdas alguna experiencia especial, en que no pudiste ser autónoma?	
91 92 93 94	E-1 Pues en la parte académica todo era similar a como le he contado. En la parte administrativa si encontré una experiencia desafortunada. Yo tenia un contrato dentro de la UPTC y al rector en ese momento no le pareció bueno, y sabiendo que yo tenía la razón, entonces el dijo: el contrato no sigue y no quiso dar explicación, sin ni más, y yo le dije listo.	
	¿Describame por favor como fue esa situación?	
95 96 97 98 99 100	E-1 El asunto es sobre el contrato de una caseta donde vendía comestibles. La tenía para ganarme la vida, y también como práctica de lo que estaba aprendiendo en clases . Al rector no le pareció que deberían estar esas casetas y que se tenia contrato con la UPTC los papales en regla, pagos de los seguros las pólizas de cumplimiento todo en regla. De un día al otro dijo hasta hoy me trabajan y listo por que a el le pareció. Entonces yo hable personalmente con él y dijo: eso es una determinación que yo tome. Me di cuenta que él estaba tomándose la autoridad, y que no debería haberlo hecho .	Experiencia: Negocio como práctica de clase
	¿Cómo te sentiste?	Sentimiento: Abuso de autoridad por ausencia de autonomía. Atropello

101 102	E-1 En ese momento me sentí que nos estaban atropellando, pues no fui yo sola, sino que procedió lo mismo con los demás arrendatarios de casetas.	
	¿Cómo fue tú reacción inmediata?	
103 104 105 106 107 108 109	E-1 En ese momento yo le dije: Mire doctor, ¿por qué no recapacita, y toma mejor las cosas? Mire que nos afecta mucho, pues de eso vivimos, y a algunos que somos estudiantes nos sirve para sufragar los gastos de estudio y practicar. Además, nosotros también podemos demandar la universidad. El rector no nos paró bolas y dijo que hiciéramos lo que consideráramos pertinente, pero que él tenía el deber de organizar lo de las casetas, y que luego vería las que estaban bien y nos llamaría de nuevo. Yo como pensaba que la mía estaba organizada y bien, no dije nada. Esperé a ver si se hacían otro contrato, y nada...	Acciones: Dialogo de concertación. Problema: No atención al reclamo
	¿Los demás como lo tomaron? ¿Cuál fue la reacción de los demás?	
110 111 112	E-1 Pues estaba con otro compañero de administración de empresas y le dijo lo mismo al cual le contesto el rector: que si le gusta así, y si no mire a ver que hacia. Nosotros simplemente, los seis estudiantes caseteros que estábamos, nos salimos.	Acción: Salir del lugar
	¿Tú qué crees que pudo originar esa situación ?	
113	E-1 Yo pienso que había interés de otra índole de por medio.	Sentimiento: Intereses ajenos
	¿Cuéntame de esa caseta que tenias allí, que lograbas, estando en esa caseta?	
114 115 116	E-1 Mi ingreso económico para mi familia, me permitía colaborar económicamente con el hogar y a la vez tener un trabajo. También estudiaba en la noche tomaba las clases a las 6 y media pm. Llegaba a la casa alrededor de las 10 p.m.	
	¿Lo que aprendías en el aula te servia allí en la caseta?	
117 118	E-1 Si me servia era excelente, por que todo lo que aprendí es de administración de empresas, como lo de mercadeo que hay que tener en cuenta los productos, el cliente, le mercado todo eso y lo que	

119	aprendí en el salón lo ponía en practica en mi negocio, y a mi me fue bien realmente bien, también por	
120	que yo a tendía la gente como debía hacer.	
	¿Con lo que te paso en situaciones similares en lo anterior, tú fuiste tan autónoma y lo de la caseta cuales son los verdaderos sentimientos que tienes?	
121	E-1 Cuando eso me dio mal genio con el rector sobre todo por que lo conocí antes de vicerrector y luego	
122	como profesor. Hablábamos y todo, después cuando el fue rector las cosas cambiaron. Entonces me	Acción: Mal genio contra el
123	sentí mal por que esa situación si antes era una persona que se podía hablar con él y después cambio,	rector las cosas cambiaron
124	¿por que ya no era tan asequible ya no permitía hablar? Lo que antes si permitía entonces eso me	
125	impacto mucho, al principio me dio mal genio y lloré me dije pero eso no puede ser cierto, que eso pase,	
126	pero es más yo tengo que hablar con él en cualquier momento. Me lo voy a encontrar ahora que no es	
127	rector; lo tengo que hacer para desahogarme. Cuando me lo encuentre le diré: Mire eso no se hace ya	
128	que usted ya nos es rector, entonces el ya me va atender de diferente manera que ya no es como antes	
129	y eso se va a dar en cualquier momento cualquier día aquí nos vamos a encontrar seguro.	
	¿En situaciones similares cuáles son los primeros sentimientos que tienes?	
130	E-1 Da rabia, desconcierto y tristeza. Una queda impotente. Tiene que tragarse su inconformidad.	Sentimiento : Sentimientos negativos e impotencia hacia la situación
	¿Con esto tú acudiste a otras personas para resolver este problema?	
131	E-1 Si, acudimos y lo más grave es que nosotros sabíamos que ganábamos, en ese momento nosotros	
132	fuimos a la defensoría del pueblo, también a la procuraduría y allá nos dijeron demándelo por que	Acción: Posibilidad de entablar demanda
133	ustedes lo pueden hacer. (E-1:132-133) Sin embargo como éramos seis personas entonces lo	
134	podíamos hacer individual también. Yo no lo hice; entonces por eso me arrepiento y yo debería haber	Sentimiento: Arrepentimiento por no reaccionar frente al problema
135	luchado puesto que yo era sola y mis derechos los estaban pisoteando. Si yo hubiera demandado, la	
136	universidad hasta hubiera ganado un resto de plata, pero ese no era el fin. El fin era hacerlo pagar y la	
137	plata es muy importante y que la plata hace falta terriblemente, pero también esta siendo falta como	
138	persona, y so no lo compra o paga ninguna plata. Además el rector es profesor de mi facultad y que	
139	todos los compañeros u tras personas le digan: usted como fue que demandó al rector, pues uno se	
140	siente mal. Pero no es eso es hacer valer sus derechos es que me atropellaron (E-1:140)F, y eso es	Acción: Hacer valer los derechos
141	grave eso lo hice por mi, yo también valgo como persona, así como lo es él. Habíamos podido llegar	

<p>142 143 144 145 146 147 148 149 150 151 152 153</p>	<p>como un acuerdo el y yo sin necesidad de llegar a problemas, por eso no peleé y sin embargo yo me voy a encontrar con él y le voy a decir, pues seguramente ya no hay solución ya no hay nada, pero si el daño que me causo en ese momento, no solamente fue lo mío sino a las personas que también trabajaban conmigo, dos señoras que eran cabezas de familia y que tenían que educar a sus hijos, pues es un trabajo que doy indirectamente: la gente que me hacia las empanadas las arepas etc, pero esos son casos que él nunca conoció y eso es algo que tengo que hablar con él. Entonces para mi era duro y para el resto de personas también incluyendo estudiantes de la misma universidad que decían yo hago maní, otros cocadas y uno les vendía esos productos ganaban ellos y ganaba uno pero él no veía esa parte, y no se dejaba hablar. A lo último dijo que habláramos con sus abogados y que además son seis y muy atentos ellos; así que en ese momento ellos eran a defenderlo a él. También uno debe acudir a otras personas para que le digan que si esto esta bien o esta mal, tiene uno que ver la visión de las cosas(E-1:152)F</p>	<p>Acción: Recurrir a otros para que lo orienten</p>
	<p>Muchas gracias por tu atención y por el tiempo concedido para esta entrevista.</p>	

Anexo 3.

EJEMPLO DE FORMATO DE CATEGORIZACIÓN PARA LA INFORMACIÓN

SUBCATEGORÍAS	CREENCIA	DATO
<p>Autonomía de actuar valores con</p>	<p>Capacidad de actuar de acuerdo al valor de la responsabilidad.</p>	<p><u>“Ahora toda la responsabilidad cae en mí y sobre nosotros, y eso es así, porque el profesor solo entra en la parte de orientar, ahora en la autonomía o en la toma de decisiones es todo por parte de nosotros, o sea que si nosotros queremos aprender debemos empezar a tomar conciencia”.</u> (E-5:10-12)F</p> <p><u>...”es mi deber (responsabilidad) investigar y estudiar por mi propia cuenta, hasta donde yo quiera”.</u> (E-5: 26-27)F</p> <p><u>...”entonces (con respecto a clases orientadas por metodología de simulaciones) tenemos que tomar nuestras decisiones y ser muy responsables”.</u> (E-5:24)F</p> <p><u>(Autonomía es)... “hacer lo que uno quiere, con responsabilidad, sin infringir las normas a las cuales usted se acogió cuando firmó el contrato en la universidad. Es decir: hacer lo que yo quiero sin afectar a nadie y cumpliendo las normas que están estipuladas en la universidad”.</u> (E-8:105-107)</p> <p><u>...”uno estando solo y si es responsable, va a estudiar y hacer los trabajos en la biblioteca, o va al CEAD o a donde quiera”.</u> (E-8:13-14)M</p> <p><u>“Siento que tengo una libertad responsable. En lugar de estar en clases, me podría ir para una piscina; pero eso yo no lo puedo hacer, porque yo tengo la libertad de</u></p>

		<p><u>hacerlo, pero tengo que saber manejar esa libertad, y la manejo</u>" (E-8:54-55)M</p> <p><u>"Como yo soy autónomo, tengo mis creencias y las sigo". (E-9:10)M</u></p> <p><u>.."no quiere decir que pierdo autonomía por eso (seguir lo que creo)" (E-9:11)M.</u></p> <p><u>(autonomía)" Es el derecho a ser yo mismo; a decir lo que pienso, o a decidir lo que es bueno para mí, y actuar en consecuencia; es decir con responsabilidad". (E-9: 67-69)M</u></p> <p><u>...(autonomía)... "es también responder por uno mismo. No solo con las palabras que dice, sino por los actos que uno desarrolla". (E-10:92-93)F</u></p> <p><u>(en formación a distancia)... "soy responsable directo de mi formación". (E-12:22)M</u></p>
	<p>Actuar de acuerdo al valor de honestidad de conciencia</p>	<p><u>"Tengo autonomía, para actuar en conciencia y con la libertad que me dan los valores. Eso implica actuar con base en normas existentes (costumbres _culturales) que a mi parecer son para respetar. No me están reprimiendo; por lo contrario son <u>normas de convivencia y normas de actuación</u> (culturales y sociales), que son buenas. Entonces yo siento esa libertad de actuar de acuerdo a esos valores eh... y no me siento reprimido. Entonces, <u>si existen esos espacios de verdad para de hacer o no, lo que se le venga en gana, dentro de lo normal, pero si lo que de pronto un ser humano normal tendría la necesidad de desarrollar en este espacio académico". (E-2: 37-43)M</u></u></p> <p><u>..."y me digo que obré bien, porque he actuado en conciencia y con</u></p>

		<p><u>honestidad</u>". (E-4:178-179)M</p> <p>..."<u>soy plenamente autónomo en los momentos que le decía al comienzo, en los espacios entre- clase cuando estoy en el CEAD, o en el gimnasio, o en el cafetín. Ahí no tengo que responder a nadie sino solo ante mi conciencia</u>". (E-4: 77-79)M</p> <p>"A mí <u>nadie me dice qué debo hacer y cómo proceder, sino sólo yo (ante la conciencia)</u>". (E-4:80)M</p> <p>"<u>La autonomía viene de mi, pero si de todas maneras eso influye, si claro, si dependiendo de lo que me yo diga</u>". (E-5:35-35)F</p> <p>Yo creo que <u>siempre he tenido autonomía</u>, pero especialmente creo que en la practica que tuvimos el semestre pasado en Monquirá, nos formularon una serie de tareas, y nosotros en los grupos, con los profesores <u>teníamos que decidir cómo las ejecutábamos o qué orden les dábamos a los pasos que debíamos dar, para poder ejecutarlos</u>". (E-11:1-4)F</p> <p>"El grupo <u>era autónomo en determinar como hacer eso</u>". (E-11:7-8))F</p> <p><u>"Todo lo del aprendizaje autónomo lo veo natural, y así actúo y me produce buenos resultados"</u> (E12:33)M</p>
	<p>Capacidad de expresarse y/o actuar haciendo uso de la libertad</p>	<p>..."<u>en la clase yo participo en lo que más pueda. Él (el profesor) y yo nos lo permitimos (tenemos libertad para ello)_ Y me gusta</u>". (E-5:105-106)F</p> <p>"<u>Yo siempre soy autónoma, y por eso en el salón de clases siempre opino</u>". (E-10:8)F</p> <p>..."<u>no dependo de otras personas. Los profesores son es mis guías, pero eso no quiere decir que todos los conocimientos que yo tenga, los</u></p>

		<p><i>obtenga por medio de ellos, sino que uno busca también adquirir sus conocimientos por otras fuentes, y en ese propósito el profesor es un magnífico conductor”. (E-11:35-37)F</i></p> <p><i>“Entonces yo <u>estudiaba por mi cuenta</u>” (E-11:60)</i></p> <p><i>...”Que me digan: Exponga. Nada más, pero yo <u>escojo el tema y lo hago</u> “. (E-8:66)</i></p> <p><i>“Yo <u>relaciono mucho ser autónomo con ser libre, y eso me gusta, porque así soy. (dada esa autonomía y libertad): Es expresar lo que uno siente en le momento preciso. Es hacer lo que piensa que uno debe hacer, puede y quiere, pues son tres cosas que van ligadas</u>”. (E-10:91-92)F</i></p> <p><i>“La universidad da espacios de autonomía.(S) Para mi es importante, o existe la creencia de que ésta es una universidad publica y es un espacio público, <u>donde todas las ideas pueden ser (expuestas y) compartidas, y las actuaciones (que se derivan) pueden ser autónomas.</u>” (E-2: 31-33)M</i></p> <p><i>“Yo siento <u>seguridad, puesto que uno (en la universidad) puede hacer lo que quiera</u>”. (E-8:11)M</i></p> <p><i>“La verdad es que aquí (en la universidad) <u>uno actúa por voluntad propia</u>. Si yo considero que un tema es importante y debo ir y yo lo hago, <u>tengo esa libertad de escoger</u> y no me están reprimiendo en esta decisión” (E-2: 58-60)M</i></p> <p><i>“(En los estudios) yo no soy dado a querer <u>hacer todo lo que se me impone</u>”.(E-2: 212)M</i></p> <p><i>“Yo creo que soy autónoma en todo momento, porque yo <u>hago lo que quiero y... ya</u>; para mí pues creo que la autonomía va es en uno</i></p>
--	--	--

		<p><i>mismo y no en los demás o lo que digan los demás, eso va es en uno". (E-7:8-10)F</i></p> <p><i>..."Es decir (la autonomía) que todo lo que yo haga <u>es por uno mismo</u>". (E-7:23-24)F</i></p> <p><i>"Pues <u>los profesores creo que si son autónomos, por que ellos toman sus propias decisiones... si nos dan clase o no, si nos dan este tema o el otro, y con qué metodología</u>". (E-7:13-14)F</i></p> <p><i>"<u>Soy muy independiente y digo lo que siento</u>". (E-6:68-69)M</i></p> <p><i>..."en clase algunos <u>somos autónomos porque no nos comemos todo lo que nos dice el profesor, y lo manifestamos</u>". (E-8::20-21M</i></p> <p><i>"Lo imprudente <u>sería quedarme con la duda, o no ser sincera en mis apreciaciones, y quedarme callada</u>. A veces, aquí hay gente que no le gusta eso de mí. <u>Yo se que soy autónoma</u>". (E-10:10-11)F</i></p> <p><i>yo me dije: Si yo no quiero, ¿por qué yo tengo que someterme a lo que otra gente diga, si yo no me siento bien así? Entonces, <u>procedí como me lo dictó mi propio sentir</u>. (E-10:34)F</i></p> <p><i>"Ahora <u>estudio porque me gusta, porque quiero salir adelante; porque últimamente he estado metido en proyectos con mi papá, trabajando con él</u>" (E-12:29-30)M</i></p> <p><i>"Soy autónomo acá en la universidad, cuando <u>hago las cosas por mi mismo, y porque nadie me tenga que decir lo que tengo que hacer. Las cosas que hago vienen por mi mismo, y estudio porque yo quiero estudiar por mi mismo, no porque nadie me mande, ni por beneficiar a nadie, sino el beneficiario va a ser la persona que</u></i></p>
--	--	--

		<p>estudie, que en este caso sería yo mismo” (E-12:37-40)M</p> <p><u>“Ahí (en la biblioteca) encuentro lo que necesito, y lo que quiera, y cuando lo quiera, para leer e investigar. En eso soy autónoma”.</u>(E-1130-31)F</p> <p><u>“¡Lo hacíamos por nuestro libre albedrío “</u> (E-2: 99)M</p>
Sentido de realización personal y propósitos definidos	Tener sentido de realización personal	<p><u>...” hay autonomía para crecer como persona y para actuar”</u> (E-2: 149)M</p> <p><u>“Uno vino a este mundo a hacer algo, y para eso debo ser autónomo”</u> (E-5:145)F</p> <p><u>(La autonomía)”Tiene que ver con el rumbo, y el mando que yo le doy a mi destino...para donde cojo, y eso requiere de libertad”.</u> (E-4:19-20)M</p>
	Tener objetivos y metas	<p><u>...”uno tiene sus propios objetivos de crecer intelectualmente, de seguir ampliando sus conocimientos y, como es obvio también aparte del desarrollo personal, uno busca un desarrollo económico, que es al fin y al cabo, pues las meta que uno se plantea en el momento de ingresar a la universidad”.</u> (E-2: 135-138)M</p> <p><u>...(Con el propósito de hacer una actividad social)... “hablamos con las directivas del colegio y con los de la institución, y realizamos la actividad. Fue un día muy agradable; supe que era autónoma”.</u> (E-3: 66-67)F</p> <p><u>“En últimas yo no voy a ninguna parte si no lo tengo definido, y menos bajo presión”</u> (E-4:39)M</p>
		<p><u>“Hay momentos en que si (soy autónoma), pues hay circunstancias en las cuales se debe tomar decisiones, y esas decisiones se basan en mis criterios.</u> (E-9:41)M</p>

	<p>Decidir de acuerdo a las circunstancias</p>	<p>Ahí procedo con autonomía e independencia. Hay otras ocasiones en las cuales <u>se requiere decisión y trabajo de grupo. Entonces no puedo ser tan autónoma en decidir</u>.”(E-3: 33a-35)F</p> <p><u>...”en ese manejo de las dificultades (conflictivas en el curso), si decido ser muy autónomo”.</u> (E-9:42)M</p> <p><u>...”así uno tiene autonomía en ver las cosas como son, decidir y actuar en consecuencia”</u> (E-1:62) F</p> <p><u>“En las clases es similar, aunque ahí sólo debo atender las normas de comportamiento de convivencia, y seguir la línea trazada por el profesor”.</u> (E-4:81-82)M</p> <p><u>“¡Dentro de esas normas yo puedo decidir qué hacer”!</u> (E-5: 128-129)F</p> <p><u>“También creo en la libre elección. Toda libertad debe llevar ciertos parámetros para actuar, porque creo que también la gente toma la libertad para destruirse, y creo que el fundamento de la libertad no es eso”.</u> (E-9:10-13)M</p> <p><u>...”cuando toma la decisión para bien o para mal, uno es en ese momento si es autónomo.”</u> (E-2: 215-216)M</p> <p><u>...”(En desarrollo de la vida universitaria) no he aprovechado estos servicios (acudir a la oficina de Bienestar o personas especializadas o profesores para buscar consejos) mucho, pues he sido un poco más autónomo en la decisión de buscar o no ayuda”.</u> (E-2: 253-254)M</p> <p><u>“Yo por ejemplo, tengo la autonomía de decidir ir a un evento académico o no asistir, porque es de libre decisión ir, y la universidad no lo esta condicionando a uno. Esta decisión la refuerza uno, o toma el camino que al parecer sea el</u></p>
--	--	---

<p>Toma de decisiones y manejo del tiempo</p>		<p><u>correcto de acuerdo, a lo que uno tenga fundamentado. Si yo quiero prepararme mas en el área pues voy al evento o si no, no". (E-2: 78-81)M</u></p> <p><u>"Yo decidía asistir porque quería reforzar lo que estaba estudiando con lo que allí se decía, pero también era autónomo de decir: mañana hay un conferencias x con un tema x, el cual no me interesa y al cual no voy a asistir "</u> (E-2: 84-86)M</p> <p><u>"Durante la estancia de la universidad, decidí ser un poquito pro-activo, cosa que no era cuando más joven "(E-6:3-4)M</u></p> <p><u>"La autonomía en sí es tomar mis propias decisiones y asumir las consecuencias. Es libertad pero no libertinaje, es decir es ser responsable y asumir las consecuencias de las acciones que yo haga". (E-7:41-42)F</u></p> <p><u>... "o sea que autonomía es la capacidad de dirección que uno (decida darse) se de, y claro, ahí es donde entra lo de libertad" (E-4:24-25)M</u></p> <p><u>(en la clase donde se empleaban simulaciones)... "hubo aspectos no predeterminados que nosotros creamos y decidimos incorporarlos a mediada que avanzábamos en la interpretación". (E-4:132-134)M</u></p> <p><u>... "decido estar en las clases de la U, con el morral que dice "Te quiero Colombia"; es un sentido de pertenencia y más como universitario, me identifica ese espacio; me siento huí"... E-6:26-28)M</u></p> <p><u>"Yo decidí decirles a mi grupo de compañeros del curso, que hiciéramos una actividad (practica</u></p>
---	--	---

		<p>social) que compartiremos y que ellos compartieran con nosotros.”(E-3: 60-64)</p> <p>“Pese a que aquí hay gente que no le gusta eso de mí (decidir espontáneamente). Yo <u>se que soy autónoma</u>”. E-10:11-11^a)F</p> <p>“Si, soy autónomo porque <u>tomo mis propias decisiones, y hago lo que creo que es necesario hacer, para beneficio colectivo o individualmente, y no espero que nadie me diga nada</u>”. (E-12:41-42)M</p>
	Capacidad de decidir acerca del tipo de estudio que se quiere dar.	<p>...en formación a Distancia) “Uno corre el riesgo de estudiar, si quiere, por cuenta de uno mismo, o por cuenta de tutores”. (E-12:2-3)M</p> <p>“Si, si <u>me considero autónoma, porque hay muchas veces que le formulan a uno que le plantean formas de aprender y pues, uno puede hacerlo así, o de otra manera, y con la intensidad y profundidad que uno quiera</u>”. (E-11:32-34)F</p>
	Capacidad para manejar el tiempo	<p>“Dentro de la clase, nosotros somos gente ya muy estructurada o muy responsable, ya que <u>manejamos nuestro tiempo</u>”. (E-1:8-9)F</p> <p>...”<u>entonces yo se manejar mi tiempo</u>”,...(E-1:15)</p> <p>...”<u>en lo que se centra uno, para el manejo del tiempo y las actividades de la universidad, con base en el horario y las actividades programadas</u>”. (E-2: 4-6)M</p>
Influencia sobre los demás	Ejercer influencia sobre los demás	<p>“Es libertad mía; es de libertad propia, <u>pero influye de los demás</u>”; (E-5:45-47)F</p>