

CARACTERÍSTICAS DE EXPERIENCIAS EN AUTONOMÍA EN EL POLITÉCNICO*

CONSUELO TORRES DE CUBILLOS

RESUMEN:

El documento presenta los resultados de un estudio etnográfico crítico realizado en la Facultad de Administración de Empresas de esta institución, a propósito de la adopción del sistema educativo basado en créditos académicos. Este sistema sugiere dos figuras esenciales para su puesta en marcha: el trabajo independiente del estudiante y el acompañamiento directo del docente, a fin de alcanzar un aprendizaje autónomo dentro del entorno educativo actual.

En el análisis efectuado se encontró que, para muchos de los entrevistados, la autonomía es concebida como la capacidad utilizada en la realización de algunas acciones referidas a la condición de autogobierno del sujeto. Desde una perspectiva cultural, estos resultados contrastan con la creencia de que dicha capacidad es “dada” o “se quita” por una persona ajena a quien la ejerce, en este caso se da o se quita a la persona que aprende, condición que evidencia las relaciones de poder en la relación pedagógica.

ABSTRACT:

The document depicts the results of a critical ethnographic study carried out at the School of Business Administration of Politécnico Granacolombiano, in connection with the adoption

of a teaching methodology based on academic credits. The credit system presupposes two basic principles for its implementation: independent work by the student and direct counseling from the teacher, so as to achieve autonomous learning amidst the current education environment.

The analysis carried out revealed that for many of those interviewed, autonomy is perceived as the ability exerted in carrying out some actions related to the subject's self-governance. From a cultural perspective, such results disagree with the belief that this ability is “granted” or “removed” by a person different from the one who exerts it; in this case the person learning something; and that this condition reflects the power constraints characterizing the pedagogical experience.

PALABRAS CLAVE:

Etnografía crítica, educación superior, aprendizaje autónomo, creencias, cultura.

KEYWORDS:

Critical ethnography, higher education, autonomous learning, beliefs, culture

INTRODUCCIÓN

Este proyecto de investigación surge a partir de las discusiones pedagógicas generadas por el Decreto 2566 del 10 de septiembre del

2003¹, “Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento de programas académicos de educación superior”, pro-

* Características generales de las experiencias subjetivas de los estudiantes, maestros y directivos sobre la autonomía en los procesos de enseñanza aprendizaje en la facultad de Administración de Empresas del Politécnico Granacolombiano.

1. Este decreto derogó el Decreto 808 del 25 de abril de 2002, el cual establecía el sistema de créditos académicos en la educación superior colombiana.

mulgado por el Ministerio de Educación de Colombia.

Uno de los puntos de partida de este trabajo de grado está referido a las características de las nuevas circunstancias en las que se ven enfrentados los programas de educación superior. La globalización y la internacionalización de la educación hacen que los programas académicos estén llamados a buscar cuáles son las características con las que podrían cumplir con su función social de transformación de la sociedad colombiana.

MARCO DE REFERENCIA

TEORÍA GUÍA.

Esta es una investigación de enfoque cualitativo y de diseño etnográfico crítico; lo que significa no iniciar el razonamiento enmarcado en una teoría, sino reconocer campos de objetos u opciones para la construcción del objeto (la realidad). La relación

RESEÑAS DE LOS AUTORES

Consuelo Torres de Cubillos: Administradora de Empresas de la Universidad Jorge Tadeo Lozano y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Directora del Departamento Académico de Administración, Politécnico Grancolombiano.
ctorresc@poligran.edu.co

Clara Inés Garzón de Burgos: Psicóloga de la Universidad Católica de Colombia. Diplomada en Docencia Universitaria y en Competencias, en el Politécnico Grancolombiano. Profesora de cátedra del Politécnico Grancolombiano.
claragarzondeburgos@hotmail.com

Mario Hernán González Briñez: Psicólogo de la Universidad INNCA de Colombia. Diplomado en Docencia Universitaria en el Politécnico Grancolombiano. Profesor de tiempo completo del Politécnico Grancolombiano
mhgonzal@poligran.edu.co

Carlos Arturo Martínez Zapata: Economista de la Universidad La Gran Colombia, con especialización en Administración Financiera y Diplomado en Docencia Universitaria en el Politécnico Grancolombiano. Profesor de cátedra de la Universidad de La Salle.
camartin@poligran.edu.co

de la razón con la realidad no queda determinada por la relación teórica y de contenido, sino por la necesidad de construir objetos, y en estos términos, permite al investigador ubicar qué categorías o conceptos de la teoría son pertinentes como herramientas analíticas; por lo tanto, se presentan los elementos teóricos a manera de familiarización del investigador con el objeto de estudio, dado que aquí no son tan importantes los conceptos que orientan la investigación, sino primordialmente, descubrir en los investigados cómo ven y entienden en su medio los interrogantes que orientan la investigación.

Son de gran importancia los principios éticos, así como hacer explícitos a los sujetos que aquí se denominarán “los actores curriculares”, tenidos en cuenta por la intersubjetividad y el lenguaje. Por lo tanto, el investigador se convierte en el “traductor” desde la interpretación subjetiva y explícita del mismo. Con esas bases, se trata de buscar la visión que se tenga de la investigación, sin que el investigador imponga sus puntos de vista, o la teoría que ha adquirido al respecto, que no le permita sesgar o concluir equivocadamente el punto de vista.

A continuación se presentan algunos conceptos tenidos en cuenta para ésta investigación: en primer lugar, conceptos sobre cultura y sobre el papel de las experiencias subjetivas en ella, y en segundo lugar, la flexibilidad y lo que se logra entender por autonomía en educación superior.

EL ASPECTO CULTURAL

Dentro de las características más comunes de una investigación cualitativa se encuentra el concepto de cultura, el cual orienta la investigación dado que existen múltiples definiciones y que, dependiendo

A continuación se presentan algunos conceptos tenidos en cuenta para ésta investigación: en primer lugar, conceptos sobre cultura y sobre el papel de las experiencias subjetivas en ella, y en segundo lugar, la flexibilidad y lo que se logra entender por autonomía en educación superior.

de cada una de ellas, la etnografía expresará su potencialidad como enfoque metodológico para entender lo social.

Amén de lo anterior, es en ella en donde se localizan las ideas, los valores, las concepciones, las percepciones, los estereotipos y las predisposiciones que prevalecen como estructuras de significado en el seno de los microcontextos o en grupos humanos específicos. Este concepto tiene suficiente validez, pues el proceso educativo considerado aquí, se desarrolla dentro de una comunidad universitaria, en donde los miembros comparten construcciones de tipo cultural e igualmente participan de una misma cultura que también es objeto de este estudio.

Ahora bien, el término “cultura” originalmente fue empleado para describir una evolución en el progreso de la historia universal en la que la historia humana se convertía en la historia del progreso de la humanidad, y el estudio comparado de las sociedades y de las civilizaciones revelaba la evolución seguida siempre por el progreso (Andelug, 1782)². El vocablo describía esa evolución. Ya en el siglo XVIII, los escritores franceses empiezan a utilizar dicha voz (*culture*), para designar genéricamente la formación del espíritu. Por esa época, el término *culture* viene a designar el progreso intelectual de una persona. Traducido al alemán por Von Irving y Adelung, y en un sentido muy amplio, el término *culture* (cultura, en castellano) designó el progreso intelectual y social del hombre en general, de las colectividades y de la humanidad.

E.B. Tylor, *investigación en la historia temprana*; Cultura primitiva, Londres, 1871. P.I.

extrajo los elementos necesarios para componer su noción de cultura, la cual empleó como un sinónimo de civilización. La definición que da de cultura es la siguiente:

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

Esta definición, que es más bien una descripción, ofrece la novedad y la particularidad de no presentar la cultura como un progreso o un devenir, ya que se refiere sobre todo a un conjunto de hechos directamente observables en un momento dado del tiempo y comporta la posibilidad de seguir su evolución; es así como la noción antropológica de cultura tiene su nacimiento. Tan importante ha sido esta connotación, que en Estados Unidos la antropología ha llegado, incluso a definirse como la ciencia de la cultura, adaptado dicho término rápidamente por los primeros sociólogos norteamericanos.

Kroeber y Kluckhohn Culture: a critical review of concepts and definitions, vol 47. P 181. Ofrecen una amplia definición de cultura:

“Un conjunto trabado de maneras de pensar, de sentir y de obrar más o menos formalizadas, que, aprendidas y compartidas por una pluralidad de personas, sirve de un modo objetivo y simbólico a la vez, para constituir a esas personas en una colectividad particular y distinta”.

2. Johann Chirstophe Adelung (1732-1806), publicó en 1782 un ensayo sobre la historia de la cultura, en la que distinguía, a partir de los orígenes del hombre, ocho periodos históricos sobre la base de la comparación de los mismos con ocho edades de la vida humana individual.

Esta última definición que logra ubicarnos dentro de una perspectiva antropológica, permite observar varias características primordiales que ayudan a entender el comportamiento de los actores curriculares del contexto de la Facultad de Administración de Empresas del Politécnico Grancolombiano. La primera característica: “maneras de pensar, de sentir y obrar” describe a las personas que actúan, poseen y expresan sentimientos y que además razonan; son esas las características que se pregonan como los pilares para tener en cuenta en las aulas. Sucede, cuando se considera a los estudiantes antes que aprendices como personas, lo que igualmente debe acaecer con los demás actores curriculares.

Una segunda característica de la cultura se da en las formas de pensar, sentir y obrar que son compartidas por una pluralidad de personas, lo cual se evidencia en las actuaciones de los miembros de la colectividad. Estas actuaciones se producen y las reproducen los nuevos miembros en las interacciones dentro de la comunidad y es donde el complejo mundo de significados es entendido y puede verse en las actuaciones de los mismos, en el lenguaje, los gestos, y los movimientos corporales, entre otros.

En cuanto al mundo subjetivo, el término clave es acceso privilegiado, el cual hace referencia a éste, como un sujeto que puede revelar sus pensamientos, sentimientos e intenciones a otros permitiéndoles así un acceso privilegiado a su mundo. Este acceso privilegiado, sin embargo, depende de la honestidad de la persona ya que ésta puede ocultar parte de la información o simplemente decir algo que no es cierto.

Ahora bien, lo expresado anteriormente forma las razones por las cuales tiene vali-

dez el enfoque adoptado, y explica el porqué en el caso de la presente investigación, se cambia la expresión “marco teórico” por una “teoría guía” como punto de partida para ejecutar la labor investigativa y que ésta sea la que permita producir teoría a partir del encuentro y el lenguaje del otro en un contexto determinado en el que se generan las relaciones y prácticas que crean cultura en una comunidad.

UNIVERSIDAD Y EDUCACIÓN COMO PROYECTO CULTURAL

Con base en lo expresado con anterioridad, se debe considerar que es posible orientar la educación a partir de un enfoque tradicional o, también, de una concepción institucional alternativa. En la primera de ellas, se es consciente de que la educación está centrada en la socialización de los valores indispensables para conservar la centralidad del sistema social.

Existe otra forma de entender la educación desde la cultura universitaria; se puede decir que es aquella en donde los estudiantes aprenden a pensar de manera crítica, constructiva y creativa (Unesco, 1998). Por tanto, se genera la construcción y vivencia de los valores, normas y costumbres que les permiten mejorar las condiciones y recursos para tener una calidad de vida superior y poder aspirar a construir horizontes y futuros posibles. Aquí los docentes son investigadores y gestores del cambio y de la transformación cultural. El objetivo fundamental es la transformación social y cultural dirigida al desarrollo comunitario. En este caso la sociedad civil se convierte en el protagonista central; el escenario fundamental es la realidad de la vida cotidiana. El criterio dominante será lo ético y lo político, lo cualitativo y la investigación,

Existe otra forma de entender la educación desde la cultura universitaria; se puede decir que es aquella en donde los estudiantes aprenden a pensar de manera crítica, constructiva y creativa (Unesco, 1998).

la ciencia y la tecnología, todo en función del desarrollo humano integral.

La educación tomada como proceso vital es abierta y permanente al quehacer de toda la vida de los hombres, en el hogar, en el trabajo, en la convivencia ciudadana, la recreación, la comunicación y la expresión artística cultural. Por tanto, el espacio del aula y el manejo del tiempo no pueden ser limitantes, sino por el contrario, el espacio de la realidad es más significativo, y permite romper con limitaciones de una escolaridad pasiva, acrítica y cerrada.

MARCO METODOLÓGICO

Una vez presentada la teoría guía, se centra la atención en el marco metodológico, el cual consta de dos partes: la primera tiene que ver con el diseño metodológico escogido, y con los acuerdos propuestos y acogidos por el grupo de investigación; y la segunda, con el proceso que se llevó a cabo para la presente investigación.

EL ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVO CRÍTICO

Valdez (2004:1) señala:

Algunos autores identificados con los métodos cualitativos sostienen una postura crítica contra la metodología de investigación social de corte positivista y el modelo de sociedad que lo sustenta. Por ejemplo, Ferrarotti (1983) rechaza la sacralización de la metodología de investigación, que impide ver los rostros concretos de la gente. Por su parte, Schemelkes (1986) sostiene que la investigación participativa implica una postura integral, en contradicción con la ciencia tradicional. Kincheloe y McLaren (1994) dan un paso más adelante, al señalar que el pensamiento crítico, más que una opción metodológica, supone la intención

de superación de un desarrollo desigual de la sociedad, con un gran porcentaje de la población en situación de exclusión, y apuesta por el sueño comunitario como una política deseable.

Siguiendo estas consideraciones, se señalan los presupuestos básicos que orientan al investigador crítico Kincheloe y McLaren (1994), citados por Carspecken (1996:9), cuyos valores son:

- La investigación debe ser empleada en la crítica social, cultural y educativa, y por tanto, deberá apoyar los esfuerzos para su transformación,
- Ciertos grupos en cualquier sociedad tienen privilegios sobre otros y los investigadores críticos se oponen a la inequidad,
- La opresión que caracteriza a las sociedades contemporáneas es más fuertemente reproducida cuando los subordinados aceptan su condición social como algo natural e inevitable; entonces, debemos usar la investigación para develar las sutilezas de la opresión de manera tal que su invisibilidad por aquellos afectados pueda erradicarse.
- La opresión tiene muchos rostros y, por tanto, los investigadores no deberán centrarse en una sola forma de opresión, todas deben ser estudiadas y enfrentadas.
- Las prácticas investigativas tradicionales, de manera inconsciente, son otra forma de opresión y por tanto, los investigadores críticos deben partir de principios distintos a los tradicionales, pues éstos últimos han perpetuado las formas de opresión.

Por otra parte, teniendo en cuenta los

postulados anteriores y considerando la postura de Valdez (2004), creemos que es argumento suficiente para que esta investigación se realice a partir de un enfoque cualitativo crítico, dado que adherimos al pensamiento de Kincheloe y McLaren citados por Valdez. Estos señalan que “el pensamiento crítico es más que una metodología pues supone una intención de superación”; o como propone Santos (2005:17), citando a Carspecken (1996) quien resume los presupuestos fundamentales compartidos por los investigadores críticos en lo relacionado con los valores que orientan su labor, puesto que la investigación debe apoyar los procesos de cambio, especialmente, aquella en las que median relaciones de poder.

Si bien es cierto que el enfoque se elige por su orientación sobre los valores, igualmente es cierto que debe cumplir con los criterios de validez que requiere toda investigación. Para cumplir con esos criterios, en el enfoque crítico se debe hacer un examen cuidadoso del concepto de verdad (Santos, 2005). En este caso se debe tener en cuenta que la investigación se hace dentro de una comunidad académica y que las relaciones entre sus miembros están mediadas por relaciones de poder que se esgrimen tanto en las aulas como en la comunidad en general. En el caso de la presente investigación, las experiencias, las formas de pensar, de sentir y de actuar de los miembros de la comunidad, frente a la autonomía, están mediadas, además de sus creencias y experiencias, por las relaciones de poder.

Teniendo en cuenta lo anterior, el grupo hizo un análisis cuidadoso de los aspectos relevantes de las enseñanzas de Carspecken (1996) respecto de la investigación en edu-

cación, de tal forma que se decidió la utilización de la etnografía crítica.

En ese mismo orden de ideas, la investigación introdujo la voz de los entrevistados (Santos, 2004); o visto de otra forma, los entrevistados son invocados por el discurso, que se relaciona claramente con la verdad subjetiva que comparten los miembros de una comunidad. Por lo tanto, este es el conocimiento compartido en el contexto y evidenciado en diferentes patrones de comportamiento mediados por la cultura. Esta pretensión de “verdad” en la investigación social se traduce en pretensiones de validez, pues es el punto de partida para captar reflexivamente los significados sociales. O como lo explicita Santos (2004:41) interpretando a Carspecken (1996) p 115:

Los epistemólogos críticos no son relativistas, pues no piensan que las diferentes culturas ‘construyen’ enteramente diferentes mundos y, por tanto, diferentes ‘verdades’. Reconocen la mediación de la cultura en todas las pretensiones de verdad, pero señalan que todos los seres humanos, adrede o no, asumen una realidad común cada vez que se hace un intento para lograr entendimiento.

Por otra parte, Nolla (1997), citando a Goetz y Le Compte, afirma que éstos en su obra ofrecen valiosas orientaciones epistemológicas dignas de considerar en el diseño etnográfico para entender los problemas sociales. Por su parte, López (2000), citando a los mismos autores, agrega que reconociendo el carácter multimodal, la etnografía se evalúa en función de la fidelidad para recrear un escenario cultural estudiado, que permite la reconstrucción cultural dentro de un proceso holístico que deje de lado tendencias reduccionistas.

Como razones adicionales se pueden citar:

- El modelo elegido no busca imponer constructos teóricos a priori porque se considera incompatible para promover en los entrevistados una reflexión crítica.
- A diferencia de la investigación cuantitativa, en la cualitativa no se requiere especificar con detalle los conceptos que la orientan dado que el diseño de la investigación que se va a utilizar, por su carácter inductivo, permite sumergirse en algunos datos, para descubrir categorías, dimensiones o interrelaciones relevantes.
- La investigación cualitativa crítica no busca explicaciones a los hechos de la realidad, sino más bien una comprensión de ellos desde los marcos interpretativos de los actores sociales involucrados.

Algunos investigadores educativos consideran que la utilización del trabajo etnográfico crítico es pertinente, pues se considera que ayuda a aclarar el sentido y la intencionalidad de su uso en comunidades académicas, donde se necesitan métodos flexibles que ayuden a develar la cultura escolar en ellas (Busquets, 2003).

La etnografía favorece el estudio de los procesos en el ambiente natural, procesos que son inseparables de su contexto y que son interpretados en términos de los significados que la gente elabora de ellos, y que sólo es posible acceder a ellos por la información que los sujetos hagan de su propia experiencia por medio del lenguaje, el discurso, las narrativas; por tanto, la interpretación de los fenómenos estudiados es

multivocal y dialógica (Santos 2004c).

Surge entonces la posibilidad de que los sujetos investigados encuentren en la investigación la posibilidad de expresarse y hacer uso de la palabra para pasar de ser miembros pasivos a actores activos de una comunidad (Calderón, 2006). Se reconoce que una de las formas más frecuentes de introducir la voz de los involucrados (Santos 2004c) en la investigación es a través de citas textuales de sus discursos, las cuales son seleccionadas, analizadas, interpretadas y reportadas después de haber sido previamente discutidas y aprobadas con los entrevistados.

MARCO METODOLÓGICO ESPECÍFICO

En cuanto al proceso de investigación, éste se orientó con los postulados de Carspecken (1996), Fetterman (1998) y Cohen, Manion y Morrison (2000), cuya síntesis se describe a continuación:

Cada una de las etapas seguidas para la consecución de los objetivos propuestos, contribuyeron a generar inquietudes y reflexiones en los investigadores, teniendo en cuenta que forman parte de la comunidad académica y que además, son responsables de generar espacios que contribuyan a su formación como docentes; y segundo, que esa reflexión se expanda por la comunidad participante en la investigación.

Primera fase: Etapa de familiarización con las reglamentaciones y visiones institucionales en la Facultad de Administración de Empresas.

Segunda fase: Se hizo la identificación del problema y de las situaciones problemáticas que afronta la educación superior tanto en el contexto nacional como internacional; al mismo tiempo se hizo énfasis en la deter-

minación de autonomías y limitaciones institucionales para la investigación en cuanto a tiempo, espacio y recolección de información. Aquí se pidieron los permisos necesarios y se habló con las directivas, quienes se interesaron y apoyaron la propuesta.

Tercera fase: Se determinaron los instrumentos y la metodología de recolección de la información, convirtiendo esta etapa en momentos de reflexión y concientización del problema por parte de los investigadores. Es importante destacar que, además de determinar los alcances de la investigación, se hizo una revisión para acoplar las propuestas de la metodología a la investigación en educación, siguiendo los lineamientos de Carspecken

Cuarta fase: Trabajo de campo. El método partió de la conversación intensa con los actores utilizando para ello la entrevista semiestructurada, la cual fue revisada y acordada por los miembros del grupo de investigación. En esta etapa los propios actores generaron los datos sobre sí mismos, permitiendo democratizar la investigación que buscaba dar cuenta de las experiencias subjetivas de los actores curriculares involucrados. Igualmente, en esta fase del trabajo se inició el diligenciamiento del diario de campo por parte de los investigadores, con aquellos eventos o situaciones relacionados con las entrevistas o las percepciones que provocaron las mismas y los primeros registros de la investigación. Inicialmente, se transcribieron detalladamente algunos pocos períodos de observación que se consideraron representativos de las entrevistas, luego estos fueron cotejados con los videos

logrados en las entrevistas, para determinar si eran importantes para el análisis.

El hecho de haber hecho videos hizo que, tanto las posturas, los actos de habla, los movimientos corporales como los gestos quedaran registrados y permitieran contrastar con el diario de campo. Además, se examinó el vocabulario de baja inferencia utilizado para registrar inferencias normativas o subjetivas y el tiempo de cada una de las entrevistas, hechos que facilitaron la labor en este sentido.

Quinta fase: Consistió en el análisis formal de los datos recolectados, y se desarrolló en varios pasos; inicialmente se hizo una categorización de primer nivel³, buscando en el discurso de los entrevistados las respuestas que dieran cuenta de los objetivos; habiendo identificado las respuestas sobre los objetivos, se procedió a hacer la segunda categorización, en la cual se identificaron los campos de significado, de los objetivos propuestos; finalmente, se hizo la triangulación que nos permitió identificar los puntos de vista comunes a los diferentes actores curriculares al igual que aquellos que son únicos a cada grupo, incluso aquellos que son únicos por entrevistado.

En esta fase es importante el descubrimiento de las dimensiones y realidades relevantes para dar cuenta de los objetivos propuestos en la investigación. Con la categorización o clasificación de los datos significativos, dado que el discurso de los entrevistados tiene diferentes dimensiones, se les asignaron propiedades descriptivas tomadas de las palabras de los entrevistados.

3. En esta fase, las entrevistas transcritas, se tabularon y se resaltaron con colores, las frases que evidenciaban acciones, narraciones, sentimientos, experiencias, etcétera, en las cuales se reflejaban datos relevantes para los objetivos propuestos en la investigación. Se numeraron los renglones y en un recuadro a la derecha se destacaron esas frases, antes descritas y entre corchetes, los comentarios de los entrevistadores a la frase o a los datos cotejados con el diario de campo.

Sexta fase: Finalmente con la clasificación antes descrita, se procedió a hacer un nuevo análisis. Profundizando en las categorías mediante la triangulación, se procedió a obtener conclusiones y a practicar recomendaciones.

POBLACIÓN

La población objeto de este estudio estuvo conformada por estudiantes, profesores y directivos de la Facultad de Administración del Politécnico Grancolombiano. Se eligió y adaptó la forma de muestreo sugerida por Cohen, Manion y Morrison (2000), citados por Santos (2005). El muestreo, en general, lo podemos clasificar como intencional, pues se eligió con una serie de criterios que se consideraron convenientes para dar cuenta de la comunidad en general, y la participación de los subgrupos en particular.

- *Muestra cuota o estratificada:* dado que ella presenta unas características significativas y proporcionales de la población (cualitativa). La muestra estratificada busca encontrar las proporciones de la población identificando atributos y características que se quieran que aparezcan en los entrevistados; busca las proporciones numéricas de género de los diferentes actores.
- *Muestreo intencional:* tiene una orientación específica, por la intencionalidad del proyecto; para nuestro caso, profesores, directivos y estudiantes.
- *Muestreo dimensional:* identifica varios atributos buscados en una misma persona.
- *Muestreo bola de nieve:* son sujetos que se encuentran bajo los mismos criterios de los informantes seleccionados y que han

sido remitidos al investigador a juicio de los entrevistados.

- *Muestreo del caso crítico:* son aquellos estudiantes positivos, autónomos, o aquellos que se consideran negativos o heterónomos.
- *Muestreo caso típico:* son aquellos actores que dentro de su forma de ser y actuar demuestran actuaciones normales del grupo y que se encuentran dentro del promedio de la población objeto de la investigación.
- *Muestreo caso único:* aquel en que solo existe una persona con características especiales y que por la razón de su cargo debe ser entrevistado.
- *Muestreo políticamente importante o relevante:* en este grupo se consideran aquellas personas que por su estado, son importantes para la investigación, como los grupos étnicos o los discapacitados.

La población objeto de este estudio estuvo conformada por estudiantes, profesores y directivos de la Facultad de Administración del Politécnico Grancolombiano.

Con base en las formas de muestreo anteriormente descritas, el grupo de investigadores, discutió cuáles serían los atributos por considerar para seleccionar a los entrevistados. Con estos atributos se buscaba definir qué se entendería como un “estudiante”, un “profesor” y un “directivo”.

CONCLUSIONES

Los resultados hasta aquí expuestos tienen dos miradas, la primera se hace sobre los documentos de política educativa que rigen la educación superior y que pretenden fomentar la autonomía en la misma y, la segunda es un análisis por cada uno de los objetivos propuestos en este trabajo, los cuales, una vez revisados, fueron triangulados; es decir se contrastaron los resultados obtenidos por cada uno de los objetivos,

viendo en los mismos los puntos de coincidencia o distanciamiento que acerca de éstos tienen los entrevistados.

Aquí es importante resaltar, que se parte de la honestidad de los entrevistados al dar sus declaraciones y permitir el acceso privilegiado a los estados subjetivos y a las representaciones de los mismos de acuerdo con su autoconocimiento, actuación y experiencia; por tanto, como se evidencia en el apartado anterior, se buscó en los relatos de los actores curriculares, las representaciones y experiencias subjetivas sobre autonomía en los procesos de enseñanza aprendizaje que son base para las conclusiones.

SOBRE LOS DOCUMENTOS QUE GUÍAN LAS ACTUACIONES DE LA COMUNIDAD ACADÉMICA.

En la lectura del Proyecto Educativo Institucional, PEI y de los documentos que rigen los procesos académicos, podemos resaltar que allí se consigna el ideal para la formación integral y autónoma de los futuros profesionales. Sin embargo, los resultados obtenidos en la investigación son sólo documentos que soportan, ante las autoridades educativas, el propósito y los objetivos de la institución; pero lo realmente importante en este sentido sería que se aplicaran los planteamientos allí consignados para que la letra de los documentos se convierta en la evidencia de las actuaciones de los miembros de la comunidad.

SOBRE LAS CREENCIAS DE LOS ACTORES CURRICULARES ACERCA DE LA AUTONOMÍA EN GENERAL Y DEL APRENDIZAJE EN PARTICULAR.

Buena parte de los actores entrevistados coinciden en relacionar la *autonomía como una capacidad* que permite, entre otras cosas, tomar decisiones, manejar el tiempo y las situaciones, aplicar el conocimiento, planear el trabajo, solucionar conflictos,

aplicarla y alcanzar logros. Aquí es importante destacar que la toma de decisiones es un aspecto muy fuerte y coincidente en los tres actores, pero quienes más hacen énfasis en ella son los estudiantes.

Existe la creencia de que la *autonomía tiene una serie de atributos*, particularmente se establece la responsabilidad como un atributo importante, y en esta creencia coinciden los tres actores. Por otro lado, está sujeta a ser dada, adquirirse, tomarse, transmitirse o perderse. El factor determinante parece ser las relaciones de poder en la relación pedagógica. Con frecuencia se hace referencia a situaciones que toman lugar en el aula y en las que maestros y estudiantes se encuentran involucrados. Algunos docentes y directivos encuentran estos atributos aplicables en diferentes escenarios, creyendo que los estudiantes, por su condición, no tienen autonomía.

Los procesos de aprendizaje que motivan el pensamiento, la deducción, la crítica y la investigación, se evidencian como factores que van generando autonomía. Es aquí donde la creencia afirma que la *autonomía se da como un proceso*, donde los entrevistados coinciden en que las instituciones de educación, en sus diferentes niveles (incluyendo la escuela), y con el acompañamiento del docente, deben propiciar espacios no formales que la generen. Asimismo, la autorregulación se presenta como proceso, que evoluciona con el tiempo y también como atributo fuerte de la misma.

Los entrevistados asocian la palabra *libertad con autonomía*, por tal motivo, las palabras “temor” y “presión” evidencian la falta de libertad y, por tanto, de autonomía. Además, los diferentes actores se expresan reiterativamente en términos de libertad, trabajo, y conocimiento, dirigiendo estos

conceptos hacia una sola conclusión que sería: si hay libertad, hay mayor autonomía.

Como creencia del vínculo estrecho entre *autonomía y relaciones de poder*, es claro que el actor curricular con más *restricciones* para el ejercicio de la autonomía es el directivo. Asumir funciones administrativas demanda de los directivos la adopción de marcos normativos. Para los estudiantes es evidente la existencia de grandes presiones sobre sus profesores, las cuales no les permiten ser autónomos. Dentro de estas presiones se encuentran, no solamente aquellas que hacen referencia a los marcos normativos institucionales, sino también a las concernientes al saber qué les otorga o no, autoridad frente a la comunidad universitaria.

Hay que destacar la creencia de algunos estudiantes que asumen como *responsabilidad directa y exclusiva del docente, su aprendizaje autónomo*. Otros creen que hay profesores autónomos y no autónomos; los que ejercen la autonomía la manifiestan en la forma de llevar sus clases y los que no la asumen es debido a las normas institucionales que de cierta manera, los restringen.

También es evidente la creencia respecto a la influencia de *nuestra cultura heterónoma*. Buscamos que sea la autoridad quien valide nuestras actuaciones, evitando, de esta manera, que asumamos responsabilidades en diferentes contextos. Es así como los estudiantes se concentran más en asimilar información bajo modelos tradicionales, dificultando su aprendizaje autónomo; entonces, al querer propiciar autonomía, esta choca con la cultura tradicional heterónoma. Al respecto sólo se refieren estudiantes y docentes.

La actitud, la normatividad y las políticas institucionales tienen una fuerte influencia

en las actuaciones de los diferentes actores curriculares; esta influencia es restrictiva de la autonomía. Los diferentes entrevistados dieron cuenta de ella.

Algunos estudiantes perciben únicamente *la autonomía como inherente al aprendizaje*, en el sentido de que cuando tienen un aprendizaje por comprensión, o cuando preparan su clase, se sienten más motivados y autónomos.

La autonomía como formación integral del estudiante es otra creencia para destacar. Hay un discurso importante de los directivos y, aunque es compartida con algunos docentes, son los primeros quienes hacen énfasis en que el ejercicio pedagógico, no debe reducirse a la transmisión de los contenidos programáticos, sino que debe trascender a la formación del estudiante como persona.

TIPOS DE RELACIONES ENTRE ESTAS CREENCIAS Y LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS PREVIAS.

El tipo de relación predominante entre las creencias que los actores tienen sobre la autonomía en el aprendizaje, y sus experiencias educativas son, básicamente, de tipo causal. Las causas a las que se atribuye un mayor o menor grado actual de autonomía en el aprendizaje son: la motivación, la personalidad y el estilo pedagógico de los maestros, las características del tipo de conocimiento que se construye, los elementos de los procesos pedagógicos, los ambientes de aprendizaje y los recursos del estudiante.

De acuerdo con sus creencias y sus experiencias, los tres actores curriculares coinciden en que *la metodología es la clave para lograr aprendizaje autónomo*. Sin embargo, cada uno tiene su propia versión de la misma, mientras que para los estudiantes es la lúdica y la práctica, para los docentes es la participa-

ción y el empoderamiento de los estudiantes. Por último, los directivos no la definen, pero consideran que se debe dar una metodología que propicie los resultados esperados.

Los actores curriculares entrevistados señalan que existen asignaturas más favorables para la promoción del aprendizaje autónomo que otras. Entre éstas mencionan, especialmente, Simulación Gerencial, Sistema de Información Gerencial y Planeación Estratégica. Como podemos ver, se mencionan aquellas que les permiten la práctica de su profesión.

Los tres actores coinciden en que hay una relación de la autonomía con la libertad de expresión y la autorregulación. En todos los casos sus experiencias los ha llevado a decir que si no pueden manifestar sus puntos de vista o decidir por sí mismos, entonces, no tienen autonomía para actuar. Se destacan al respecto las respuestas de los docentes y directivos.

Las metodologías, materiales y formas de evaluación utilizadas en los procesos pedagógicos en los que han estado involucrados en el colegio y en la universidad, han promovido en mayor o en menor medida el ejercicio de su autonomía en el aprendizaje.

Finalmente, en los siguientes párrafos se consignan las creencias en las cuales coinciden al menos dos actores curriculares. De acuerdo con su experiencia, tanto docentes como estudiantes creen que se propicia una mayor motivación por la autonomía, cuando se asocia la práctica con la teoría. Además los estudiantes esperan que se les “motive” para que ellos investiguen y lean.

Profesores y directivos afirman que existen ambientes de aprendizaje más favorables para el desarrollo de la autonomía. Por otra parte, la responsabilidad como principal atributo de

la autonomía, también es tomada en cuenta, de acuerdo con las experiencias de los docentes y directivos; al mismo tiempo, observan que, algunas veces, no se puede actuar con responsabilidad y autonomía, debido a los conflictos en los niveles de autoridad.

Los profesores, hacen énfasis en que la autonomía en los espacios académicos está restringida por la cultura institucional heterónoma; los ciclos de formación institucional en lugar de promover la autonomía, promueven el control a los estudiantes; además, se cree, de acuerdo con la experiencia, que el currículo y los modelos pedagógicos tradicionales impiden la implementación de procesos autónomos y dificultan la autonomía de los docentes.

Tipos de problemas en la promoción de la autonomía en el aprendizaje

Los siguientes son los tipos de problemas identificados a partir del análisis de los datos: problemas referidos a rasgos de personalidad y estilo pedagógico de los profesores; aquellos relacionados con la falta de flexibilidad curricular; los concernientes a la comunicación con las instancias de gestión curricular, que tienen relación con actitudes autoritarias en la institución, los referidos a la falta de motivación frente al aprendizaje, y por último, los concernientes a la autolimitación por parte del estudiante.

Se encuentra que al subcategorizar los problemas referidos a la autonomía con respecto al maestro, la mayoría de los estudiantes y de los directivos consideran que *afectan totalmente el aprendizaje autónomo del estudiante*, aspectos como la personalidad del maestro, su estilo pedagógico, la falta de habilidades comunicativas, las evaluaciones no transparentes, sus actuaciones no éticas,

Profesores y directivos afirman que existen ambientes de aprendizaje más favorables para el desarrollo de la autonomía.

la dificultad del docente para implementar otras pedagogías, la no preparación de sus clases apropiadamente, cuando asumen ante los estudiantes actuaciones irresponsables, el temor que generan en los estudiantes por el ejercicio inapropiado del poder, cuando no toman decisiones autónomas, cuando no están abiertos a cambiar sus metodologías de enseñanza y buscar implementar otros enfoques pedagógicos. Aquí es importante destacar la escasa autocrítica de los docentes, dado que sólo una persona reflexiona sobre la irresponsabilidad de los mismos.

Es paradójico; mientras que los docentes no son autocríticos, los estudiantes sí lo son, y es así como las actitudes negativas y la poca motivación hacia el aprendizaje, la escasa capacidad para trabajar en grupo, la indecisión, el no aprovechamiento de los tiempos libres, y esperar a que les resuelvan los problemas, hacen parte de esa autocrítica. Por su parte, algunos directivos, en cuanto a este mismo punto, se refieren a la baja motivación por el aprendizaje y agregan, que el estudiante espera que le resuelvan los problemas y por tanto, no se esfuerza.

Existe poca credibilidad de los estudiantes y de los docentes respecto a la comunicación con los directivos. El docente en muchas oportunidades se siente irrespetado cuando las decisiones que él toma son desautorizadas por los directivos, incluso estos últimos llegan a desconocer el reglamento estudiantil, faltan a la ética y dan órdenes contrarias que sólo tienen en cuenta el punto de vista de los estudiantes. En este mismo sentido, se evidencia un problema cuando los directivos no toman medidas al observar prácticas no éticas por parte de los docentes.

La normas estrictas del sistema educativo limitan la autonomía y esta observa-

ción es general, en cuanto se presenta reiteradamente en diferentes instituciones, dado que en la mayoría no se toman las decisiones de abajo hacia arriba, sino que son los altos mandos quienes las toman y se deben llevar a cabo por parte de todos los actores curriculares.

Una consideración importante es que el tipo de educación que se recibe en el colegio es diferente al de la universidad y en algunos casos se presupone que el paso del colegio a la universidad los hace automáticamente más autónomos en su aprendizaje, lo cual es falso.

Los directivos encuentran dificultades frente a la toma de decisiones, pues la autonomía se restringe. En algunos casos esta restricción se da por el temor a lo que diga y piense el superior. Por tal motivo, buscan siempre contar con su anuencia para desarrollar diferentes actividades en la gestión administrativa.

En cuanto a la toma de decisiones se encuentran problemas adicionales como la poca flexibilidad y trámites que impiden la agilidad en los procesos, pues al tomarlas sin la aprobación del superior inmediato, acarrea problemas como consecuencia de “romper el conducto regular” que a veces no es imparcial.

Se observa, en general, que los actores curriculares se han centrado en identificar los problemas a partir del ejercicio de su función; además de los anteriores, los directivos afirman que las normas estrictas del sistema educativo limitan la autonomía y que ésta se puede perder en algún momento. Por otra parte, los profesores se ven limitados por la utilización de un texto guía. Finalmente, los estudiantes encuentran problemas en la estructura de poder institucional y en los problemas éticos, los cuales están eviden-

ciados en las creencias que se señalaron al comienzo de esta parte del trabajo.

Sentimientos frente a estos problemas

Los estudiantes manifiestan sentimientos de incomodidad, inconformismo, insatisfacción, desánimo, molestia, rabia, e impotencia frente a la imposibilidad del ejercicio de su autonomía en el aprendizaje. Estos sentimientos están referidos, especialmente, a su no participación en la toma de decisiones, la inflexibilidad de los currículos y la falta de transparencia en los procesos pedagógicos.

Se siente profundamente la estructura de poder en la universidad. Sin embargo, algunos alcanzan a contemplar que muchos de los problemas están relacionados con ellos mismos, ya sea por su falta de claridad en las metas personales o por su actitud de comodidad en algunas situaciones. Los maestros comparten estos sentimientos, pero en relación con la falta de unas condiciones adecuadas para la enseñanza. El sentimiento de frustración de los directivos está relacionado con la imposibilidad de tener “más poder”. Igualmente, se angustian por no poder ser suficientemente transparentes con los otros actores curriculares.

Tipos de acciones para la solución de estos problemas

Las acciones que los estudiantes consideran que se pueden dar frente a los problemas suscitados por los docentes, son: tener docentes más autónomos que faciliten el aprendizaje, que les permitan expresar sus ideas, que les ayuden a motivarse y sean ejemplo de liderazgo y, lo más importante, que sean apoyados por los directivos en su gestión. En algunos casos han recurrido a

instancias superiores para solucionar sus problemas al respecto.

Como caso curioso, algunos directivos señalan que únicamente se registran soluciones de tipo académico, para las cuales se ha recurrido al Consejo de Facultad y por consenso se toman las decisiones necesarias. En cuanto a procesos de tipo administrativo los directivos solicitan tener mayor libertad y celeridad en los mismos.

En cuanto a los problemas referidos a la comunicación, por el momento, no se evidencian acciones ejecutadas al respecto, sólo hay sugerencias por parte de los estudiantes. Estas son referidas a la ayuda que se debería dar en casos de conflicto para llegar a acuerdos y que haya comunicación oportuna para abordar los problemas. Por su parte, los docentes proponen que “hay que saber escuchar para tomar decisiones”.

Es importante comentar que no hay una evidencia clara de soluciones para los diferentes problemas, tan sólo se recogen sugerencias que los actores proponen para las mismas. De estas sugerencias se pueden destacar algunas, tales como la existencia de un currículo más abierto y flexible; más flexibilidad en la utilización de textos, de tal forma que los procesos académicos no estén sujetos solo a una guía de estudio. Adicionalmente, los entrevistados opinan que se deben crear ambientes adecuados donde el estudiante disfrute del estudio, se propicie mayor responsabilidad por parte del profesor, se dé mayor libertad y fomente la conciencia de un aprendizaje autónomo.

DISCUSIÓN Y RECOMENDACIONES

Aunque se cree que ha habido cambios fundamentales en los procesos pedagógicos en el Politécnico Grancolombiano, en

el lenguaje de los entrevistados, se encuentra que aún se está trabajando con base en enfoques tradicionales que privilegian la centricidad del sistema social, donde aún se cree que en las instituciones de educación se moldean los comportamientos de los educandos y se les conduce a obtener el aprendizaje apropiado para una posterior ejecución cuando se enfrentan a su vida profesional.

Es importante aclarar, –teniendo en cuenta que una de las características inherentes al término cultura, la que tiene que ver con las “formas de interpretar y transformar la realidad que son compartidas por un grupo determinado de personas”–, esta no se evidencia en las acciones para solucionar los problemas que se afrontan respecto a la autonomía. Por tanto, no es posible pensar que se dé una transformación de la realidad sin el compromiso explícito de quienes conforman esta comunidad académica.

Sólo se dan algunos pequeños esbozos en algunas asignaturas en las cuales los estudiantes consideran que aprenden a pensar de manera constructiva, crítica y creativa porque se apropian de un problema y le dan una solución. Por tanto, no es posible que siguiendo los procedimientos y metodologías tradicionales se puedan lograr profesionales críticos, reflexivos que reconozcan en el autoaprendizaje la herramienta que les permita: “aprender a aprender, a investigar, a comprender, interpretar, estructurar y comunicar códigos integrados y elaborados y por último, aprender a aplicar los saberes con un sentido de utilidad y beneficio individual y social” (PEI. Politécnico Grancolombiano).

Cabe preguntarse si frente a los procesos de enseñanza aprendizaje, los diferentes actores (estudiantes, profesores, y

directivos), que participan de la vida académica, tienen una representación propia de sí mismos, es decir, si se reconocen como grupo en primer lugar, y en segundo lugar, si como actores, reconocen otro tipo de protagonistas del proceso educativo.

Parece que los estudiantes tienen una imagen acabada de los contenidos curriculares que les son ofrecidos por la Universidad como institución, mediante el ejercicio llevado a efecto por los profesores. En ese sentido, la autonomía no se observa como posibilidad de transformar dichos contenidos, como alternativa de construir nuevas interpretaciones, sino como contenidos acabados y recibidos sin cuestionamiento alguno, tal como lo plantea Paulo Freire al hacer referencia a la educación bancaria, en donde el estudiante es un depósito de información. Como se aprecia en una buena parte de los discursos de los estudiantes, su sentido de autonomía gira en torno a situaciones en las cuales ser autónomo implica administrar los tiempos de estudio, elegir qué carrera, profesión o asignatura tomar y cuál no. Cuando lo trascendente sería ejercer autonomía en y desde la cátedra, cuestionando el conocimiento, la forma en que este se percibe, incluso como lo percibe el docente, la utilización práctica que se hace del conocimiento, del currículo, y de las posiciones filosóficas e ideológicas de sus compañeros, del docente, y de la Institución. A esto puede contribuir el hecho de que los estudiantes sienten su transitoriedad en la universidad. Esta no es el espacio en el cual permanecerán indefinidamente, sino la plataforma para el mañana. Por ello, no concentran sus esfuerzos en aprender de forma crítica, sino “bancaria”, pero paradójicamente la

pobreza en los resultados de este tipo de educación sólo contribuirán a descalificarlos en su quehacer profesional.

Entre múltiples factores, el sistema de contratación por hora cátedra hace que los profesores tengan una percepción muy pobre de sí mismos como colectivo, que no contribuye a generar un espíritu de cuerpo. Para el profesor, la mediación institucional desaparece cuando entra al salón a dictar su cátedra, y cada uno de ellos asume sus miedos, retos y responsabilidades desde ángulos tan diferentes como propios. En ese sentido, también para el estudiante, la institución no cuenta en su relación con el profesor, por lo menos mientras el ejercicio pedagógico perdure. El docente afianza su autonomía en la administración que ejerce sobre los contenidos de clase, sobre el programa, y la dirección de su asignatura incluyendo la evaluación, herramienta de poder incuestionable, en especial sobre los estudiantes. Sin la presencia entonces de la institución en el aula, las relaciones de poder son sobredimensionadas y se imponen contenidos, reglas, horarios, haciendo alusión a las normas y reglamentos, y formando dicha evaluación, parte de esas relaciones de poder. Todo este escenario resta posibilidades a la aparición del aprendizaje autónomo.

Finalmente, los directivos se encuentran absorbidos por la gestión administrativa que resta tiempos a lo esencial del ejercicio pedagógico, para abrirle espacio a otros deberes accesorios que no contribuyen a la razón de ser de la educación superior. Encontramos varios testimonios en los cuales los directivos se sienten atrapados en un entramado de normas, reglamentos, trámites y leyes que terminan por hacer

inflexible, paquidérmica y desesperanzadora la labor educativa.

Pero aquí lo más diciente tiene que ver con que ninguno de los actores cree que debe reaccionar ante estos acontecimientos y buscar opciones que ayuden a mejorar las condiciones de inequidad que se evidencian en la cultura académica. Tal vez, porque son condiciones dadas y culturalmente estamos atrapados en los postulados que se han perpetuado desde el colonialismo, en el que quien tiene el poder dice qué se debe hacer y cómo, y los demás sólo tienen que obedecer. ¿Será que culturalmente estamos programados mentalmente a que siempre debe haber directores y dirigidos y que estos últimos sólo están destinados a obedecer?

Formalmente, existen instancias (órganos de participación), en las cuales hay asiento para todos los actores, que les permite voz y voto. Pero dichas instancias son consideradas incluso, hasta por las mismas directivas responsables de su funcionamiento, como figuras formales sin contenido real y manifiesto.

Entonces desde la cultura, se hace indispensable reconocernos como individuos que hacemos parte de grupos de interés que actúan en la vida universitaria, en razón de que los grupos ofrecen identidad a sus miembros, formas de comunicación, garantías y seguridad entre otros beneficios; además, y lo que es más importante, la posibilidad de participar con representatividad y como grupo de presión frente a los demás. En la medida en que no nos reconozcamos como grupo no podremos ejercer autonomía y dicho reconocimiento grupal pasa necesariamente por hacer consciente de la comunidad de intereses, de objetivos y de la unidad de acción.

Aunque directivos y docentes, tienen en los labios todo el tiempo las palabras: “currículo flexible”, “espacios flexibles”, “flexibilidad en los procesos académicos”, estos son sólo un discurso que aparentemente se soluciona con instaurar un sistema de créditos, entendidos como un número de horas de “trabajo autónomo” por parte del estudiante de acuerdo con el número de horas trabajadas en el aula de clase. La flexibilidad es vista como la transferencia de número de créditos o estudiantes a otras instituciones o de estudiantes a otros programas académicos con un número de créditos que se les certifica de acuerdo con el número de asignaturas vistas en su trayectoria académica. Igualmente se cree que ofrecer unas asignaturas y dejar que el estudiante “decida libremente” o “elija libremente” es propiciar espacios de aprendizaje autónomo o que de esa forma, el estudiante puede ejercer su autonomía.

Es importante resaltar que la flexibilidad educativa asume diferentes formas, tales como la académica, la curricular, la pedagógica y la administrativa (Díaz Villa) y en ningún momento esto se evidencia en el sistema de créditos instaurado. Por otro lado, el problema no se reduce exclusivamente a la instauración de un nuevo modelo o a poner en marcha las directrices de un decreto, sino a generar las condiciones, los hábitos en los actores y los espacios flexibles.

La institución debe ser consciente de su papel y tener en cuenta que la flexibilidad administrativa se da en el momento en que ésta permite hacer flexibles los procesos, flexibilizar las normas y los estilos de planeación y gestión y propiciar los espacios necesarios para que se dé una reflexión

consciente por cada uno de los actores curriculares en los nuevos procesos.

Si buscamos espacios de reflexión en los cuales la comunidad académica participe activamente siendo consciente de su papel y de las acciones que implican la instauración del nuevo modelo, la responsabilidad y la actitud de cada miembro de la comunidad tendrán que modificarse ante el nuevo modelo, emprendiendo acciones que sólo pueden generarse a partir de la reflexión de cada uno y del compromiso que decida asumir al respecto.

Considerando la ausencia de autocritica de los docentes, sería importante promover un espacio de reflexión en el cual los profesores puedan considerar los diferentes aspectos de su ejercicio y construir sobre ello didácticas y metodologías que promuevan el aprendizaje autónomo. Por tal motivo, se hace necesario que el servicio de Capacitación Docente considere los objetivos allí propuestos y busque concientizar a los docentes y a la comunidad académica de que su función principal y primordial es la de crear ciencia y conocimiento.

Se hace imperativo hacer un llamado a la comunidad académica para que propicie el acompañamiento de los procesos de aprendizaje por parte del estudiante, de tal manera que este se sienta motivado y cambie su percepción frente a la responsabilidad que él tiene en su proceso formativo, en el cual considera que es el docente el responsable único y directo de su aprendizaje y formación. Además ha sido la Universidad la que se ha encargado de fomentar esta actitud por parte del estudiante con su sentido paternalista. Por tal motivo, debe dejar de lado el paternalismo con el cual se ha caracterizado, impidiendo

Es importante resaltar que la flexibilidad educativa asume diferentes formas, tales como la académica, la curricular, la pedagógica y la administrativa (Díaz Villa)

el libre desarrollo de la autonomía integral en beneficio del aprendizaje autónomo de sus educandos.

Como parte del proceso social, la relación pedagógica debe enfocarse a reconocer la autonomía no como un don otorgado por alguien más, que se gana, se pierde o se quita. Es una condición del ser humano. Este es un cambio de tipo cultural que es necesario comenzar a generar.

La estructura curricular, dependiente en la actualidad de las normas establecidas a través de los diferentes decretos puestos en marcha en los últimos años, no ha colaborado con el verdadero sentido de lo que debe ser la educación superior, a saber: investigación, docencia y proyección social. Ejemplos de lo anterior, son: primero, los planes de estudio no contemplan electivas humanísticas que promuevan el carácter social y crítico en los estudiantes; segundo, no hay cultura investigativa en las facultades; y tercero, no se evidencia la diversidad de pensamiento por parte de los docentes, de tal forma que los estudiantes puedan elegir ver en sus asignaturas diferentes doctrinas y puntos de vista. Las consideraciones anteriores pueden ser el punto de partida que promueva una revisión curricular, no sólo en las facultades objeto de este estudio, sino en la Universidad misma, de tal manera, que ésta cumpla con la función para la cual fue creada.

Se debe incorporar a los documentos institucionales un discurso que promueva el cambio cultural de un tipo heterónimo a uno autónomo. Igualmente se debe contemplar la creación de espacios para revisar los conocimientos que se van a adquirir y las habilidades que se van a desarrollar por parte de los estudiantes con el acompañamiento de los docentes en el marco del debate sobre las competencias.

Además, se deben crear e instaurar procesos que generen mayor flexibilidad por parte de los diferentes funcionarios en múltiples escalas jerárquicas, en particular en el cuerpo directivo. Difundir la existencia de los organismos de participación y motivar o promover el compromiso en ellos. Promover y democratizar en la institución en mayor grado la toma de decisiones y se debe empoderar a los diferentes actores a través de canales, mecanismos y tareas que propicien este objetivo.

Es importante que se analice cuáles serían los criterios pedagógicos con los cuales se determinan los tiempos considerados en los créditos para que se deje de ver por parte de los actores, como un asunto puramente aritmético, en términos de medidas de tiempo y de trabajo.

El aula debe convertirse en un espacio, para que la expresión de sentimientos frente al propio proceso de aprendizaje tome lugar.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁREA EUROPEA DE EDUCACIÓN SUPERIOR. Comunicado Oficial de la Conferencia de Ministros Responsables de la Educación Superior, en Berlín el 19 de septiembre de 2003.
- ÁREA EUROPEA DE EDUCACIÓN SUPERIOR. Declaración de Bolonia, 1999.
- ÁREA EUROPEA DE EDUCACIÓN SUPERIOR. La Sorbona, París, 25 de mayo de 1998.

- ÁREA EUROPEA DE EDUCACIÓN SUPERIOR. Declaración de Praga 2001.
- ASOCIACION COLOMBIANA DE FACULTADES DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS (ASCOLFA), Memorias del seminario, Los Retos de la Educación en las Facultades de Administración de Empresas, octubre 2005.
- ASSAEL, Jenny; EDUARDES, V; LÓPEZ, G y ADDUARD A. (1989). *Alumnos, padres y maestros: La representación de la Escuela*. Santiago de Chile: Colección Etnográfica, No. 3: Academia de Humanismo Crostiano.
- AZMAR, M; DIAZ, M; y REYES, M (2002). *Elementos de política para la educación superior colombiana. Memorias de gestión y prospectiva*. Bogotá: ICFES.
- BRIONES, Guillermo (1998). *La investigación social y educativa*. Convenio Andrés Bello.
- BROWNE, M. NYFREEMAN, K. “Características que poseen los salones de clase de pensamiento crítico”. En *Teaching In Higher Education*. Abingdon: Tomo 5, Nº 3; pág.301, 9. Julio de 2000
- BUITRAGO, ORFA y AMAYA, BLANCA LILIA. “Educación personalizada, una modalidad educativa”. *Revista de Ciencias Humanas UPT*. Pereira, 2001.
- BUSQUETS, María Bertely (2003), *Retos Metodológicos en Etnografía de la Educación*. México: Universidad de Veracruz, Colección Pedagógica Universitaria Nº. 25 y 26.
- CALDERÓN, Wilton Horacio (2006). La autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje: Estudio etnográfico crítico sobre la experiencia subjetiva de estudiantes, docentes y directivos de la Facultad de Teología del Seminario Mayor De Villa Paúl. Universidad Pontificia Bolivariana, Trabajo de grado Universidad de la Salle, Bogotá.
- CARSPECKEN, PH. (1996). *Critical Ethnography in Educational Research. A Theoretical and practical guide*. Nueva York: Routledge.
- CASTRO, Bonilla, Alejandra (2003). *Autonomía universitaria, libertad de cátedra y derecho de autor*. Costa Rica: UNED.
- CENTRO DE INVESTIGACIONES DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (1999). *Procesos evaluativos y cultura escolar*. Bogotá.
- COHEN, LOUIS, MANION y KEITH MORRISON (2000). *Research methods in education*. 5ª ed. Londres: Routled.
- COLCIENCIAS, Ciencia y tecnología para todos, Bogota, D.C. «<http://zulia.colciencias.gov.co:8081/ciencia.war/search/Gruplac/>» [consultado septiembre 21, 2005].
- CONTRERAS, Marco Elías (2004). *El uso de ambientes virtuales de aprendizaje en programas formales y no formales*. Bogotá.
- DE LA GARZA, Enrique (2001). *La Epistemología crítica y el concepto de la configuración: Alternativas a la estructura y función estándar de la teoría*. México. «<http://docencia.izt.uam.mx/egt/publicaciones/capituloslibros/configuraci.pdf>» [consultado mayo 15, 2006].
- DIAZ, Mario (2000). *La formación de profesores en la educación superior colombiana: problemas, conceptos, políticas y estrategias*. Bogotá: ICFES.
- DIAZ, Mario (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Bogotá: ICFES.
- ESCUELA DE ADMINISTRACIÓN DE NEGOCIOS (2005). *El uso de ambientes virtuales de aprendizaje en programas formales y no formales*. Bogotá.

- FERRAROTTI, F. (1983), "Sobre la autonomía del método biográfico". En: Marinas M. y Santamaría C. *La Historia oral: Métodos y experiencias*. Madrid: Edit. Debate.
- FETERMAN, David (1998). *Ethnography: Step by Step*. Vol. 17 Londres: Sage Publications.
- GEERTZ Clifford (1992). *La Interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- GRUNDY, Shierley (1994). *Producto o praxis de currículo*. 2da edición. Madrid: Editorial Morata.
- GUBER, Rosana (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Editorial Norma.
- HENNESSEY, Germán. *El Proceso Enseñanza Aprendizaje*. Revista Razón y Palabra No. 32. Facultad de Estudios de Postgrado, Universidad Autónoma del Caribe. Barranquilla, 2003.
- BONAFÉ, MARTÍNEZ. Investigación en la Escuela No. 26. La Cultura en la escuela. Universidad de Sevilla, 1995.
- LAGOS, J. y RUIZ, J. (2006). La autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje: Estudio etnográfico crítico sobre la experiencia subjetiva de estudiantes, docentes y directivos en el programa ALEX de la Universidad Nacional de Colombia. Trabajo de grado Universidad de la Salle, Bogotá.
- LITTLEWOOD, William (1999). Defining and Developing Autonomy in East Asian Contexts. En *Applied Linguistics* Vol. 20 No. 1 Oxford University Press.
- LITWIN, Edith (1997). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- LÓPEZ, Moreno Oscar Guillermo (2000). *La metodología cualitativa, Un paradigma en la investigación y desarrollo de la educación*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- MANRIQUE, Villavicencio Lileya (2004). *El Aprendizaje Autónomo en la Educación a Distancia*. Lima: Pontificia Universidad Católica.
- MARGULIS, Mario (1988). Globalización y cultura. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires.
- MARTÍ, Eduardo (1995). "Metacognición y estrategias de aprendizaje". *Revista Infancia y Aprendizaje*, No. 72 Pág. 9-32.
- MARTÍNEZ M., Miguel (1996). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Manual teórico-práctico. México: Trillas.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. Decreto 2566 del 10 de SEPTIEMBRE DE 2003.
- MORI Yoshiko. "Epistemological Beliefs and Language Learning beliefs: What Do Language Learners Believe About Their Learning?" En *Language Learning* 49:3, pp. 377-415, sept. 1999.
- MUJICA, Jorge Jaramillo, Implementación de aulas virtuales, Memorias Encuentro Nacional de Docentes, ASCOLFA, Bogotá, octubre 2005
- NIETO Bernal, Wilson (2005). *Adaptación al entorno IVA, (Interfase Virtual De Aula) para "Institución de Estudios Medioambientales para el Desarrollo Sostenible"*. Universidad de Córdoba en Montería.
- NOELS, K.; PELLETIER, L; CLEMENT, R., y VALLERAND, R (2000). *Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory*. Language Learning, University of Hawaii.
- NOLLA, Nidia (1997). "Etnografía una alternativa más en la investigación pedagógica". Cuba: *Revista Cubana de Educación Media Superior*. No. 11(2) Pág. 107-115.
- OSSES B, Sonia. (2003). *Hacia la autonomía profesional del docente*,

- el profesor como investigador en el aula*. Temuco: Departamento de Educación, Facultad de Educación y Humanidades.
- PAGANI, Raffaella (2002). Informe técnico. El crédito educativo y el sistema educativo español, Madrid, Universidad de Zaragoza.
 - POLITÉCNICO GRANCOLOMBIANO. Proyecto Educativo Institucional. Bogotá, 2004.
 - _____, Registro Calificado, Facultad de Administración de Empresas, Bogotá, 2004 b.
 - _____, Proyecto Educativo de la Facultad de Administración de Empresas, Bogotá, 2004 c.
 - REYES, Lilia (2002). Investigación Pedagógica: fundamento central de formación del docente universitario. Bogotá, ICFES.
 - RICO, Vercher M y RICO Pérez C. (2003). *El portafolio del docente*. Alicante: Universidad de Alicante-Marfil.
 - ROCHER, R. (1980). *Introducción a la Sociología General*. Barcelona: Herder.
 - SALINAS, Jesús (2002). "Modelos flexibles como respuesta de las universidades a la sociedad de la información". En: *Acción pedagógica*. Islas Baleares. Vol. 11, N° 1.
 - SANTOS, Doris (2005). La autonomía en los procesos de enseñanza-aprendizaje en educación superior: un estudio etnográfico crítico en los departamentos de Cundinamarca y Boyacá, Colombia: Informe Final. Bogotá: Universidad de La Salle: División de Formación Avanzada.
 - _____ (2004). La autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje: Un estudio etnográfico crítico sobre la experiencia subjetiva de estudiantes, maestros y directivos de algunos contextos de educación superior en Colombia. Proyecto de investigación. Bogotá: Universidad de La Salle: División de Formación Avanzada.
 - _____ (2004). Etnografía crítica en investigación en educación, interpretando a Carspecken (1996), Apuntes de aula de Clase. Universidad de la Salle, Bogotá, D.C.
 - SEPÚLVEDA Ramírez (2003), María Gabriela, Autonomía moral: Una posibilidad para el desarrollo humano desde la ética de la responsabilidad solidaria. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
 - UNESCO, Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI: Visión Acción. 1998.
 - UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. Programa de Desarrollo del Aprendizaje Autónomo de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional de Colombia Sede Bogotá. En «<http://www.unal.edu.co/alexdle/>» [consultado junio 16 2004]
 - UNAD (2005) Aulas Virtuales, Bogotá.
 - VALDEZ, Julio (2004), Hacia una posible definición de métodos cualitativos, Universidad Nacional. República Dominicana. Experimental Simón Rodríguez.
 - VELASQUEZ Arboleda, Oscar Hernán (2005), Uso de la Virtualidad en procesos formativos. El caso CEIPA Medellín: Universidad de Antioquia.
 - VENCE, Lodeiro, María de Jesús (2002). Desarrollo de la Autonomía del alumno a partir de la lectura de prensa. Londres: Instituto Cervantes.
 - VIDAL, Elizabeth (2004), *Diagnóstico Organizacional*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
 - VILAR, Gerard (1997), *Autonomía proustiana*. Barcelona:
 - ZEMELMAN M. (1987). *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México: Universidad de las Naciones Unidas, El Colegio de México.