

RELACIÓN ENTRE LA AUTONOMÍA Y LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS PREVIAS DE LOS ACTORES CURRICULARES ENCONTRADAS EN UN CONTEXTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE BOGOTÁ, COLOMBIA¹

RELATIONSHIP BETWEEN AUTONOMY AND THE PREVIOUS EDUCATIONAL EXPERIENCE OF CURRICULAR STAKEHOLDERS AT THE HIGHER EDUCATION LEVEL IN BOGOTA, COLOMBIA

Hélder Barahona Urbano

Doctorando a la fecha Business Administration, Swiss University, Swiss Management Center. Docente Investigador

Universidad Libre - Cali, Colombia

helderbarahona@yahoo.com, helder.barahona@correo.icesi.edu.co

Resumen

En los contextos educativos colombianos, desde hace ya bastante tiempo se viene debatiendo acerca de considerar el término autonomía, en los Proyectos Educativos Institucionales. Inclusive se considera que debe ser construida por el gobierno corporativo de las universidades. Todo esto porque en el recinto académico se gestan diversas relaciones entre los actores curriculares, que permiten que ella se genere o se disperse. La autonomía, desde una perspectiva legal, se analiza, por primera vez, en la Ley 115 y en el Decreto 1860. En ella se plantea que los actores curriculares de las instituciones educativas deben pensar y participar en la construcción de una nueva institución: diferente y efectivamente autónoma. El propósito central que se trazó en esta investigación fue contestar la pregunta: ¿Cuáles son algunas características generales de las experiencias subjetivas de estudiantes, maestros y directivos universitarios sobre la autonomía en los procesos de aprendizaje y enseñanza, en el programa académico de Administración de Empresas, de la jornada diurna? La metodología que utilizó fue cualitativa,

Fecha de recepción: 01 - 12 - 2010

con enfoque etnográfico crítico; corresponde a la línea de investigación que se denomina "Pedagogía y Didáctica". Los resultados describen las relaciones que existen entre las creencias y las experiencias educativas previas, de los actores curriculares sobre la autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se concluye que relaciones pedagógicas establecidas en los procesos educativos afectan directamente la autonomía.

Abstract

In the field of education in Colombia, there has long been a debate with regard to the incorporation of the term "autonomy" into institutional educational projects. Building autonomy is even considered to be the responsibility of the corporate governance bodies at the universities. All of this is the result of various relationships that take place between curricular actors in an academic setting which creates or dissolves autonomy. The issue of autonomy was first reviewed from a legal perspective in Law 115 and Decree 1860. This law requires that curricular stakeholders at educational institutions plan and take part in building a new

Fecha de aceptación: 28 - 06 - 2011

and different institution that is effectively autonomous. This research study was primarily aimed at addressing the following question: What are some of the general characteristics of the subjective experiences of students, teachers, and directors at various universities regarding autonomy in the process of learning and teaching in their daytime Business Administration academic programs? This study used a qualitative methodology with a critical ethnographic approach, following the line of research called "pedagogy and didactics". The results of this study describe the existing relationships between the beliefs and previous educational experiences of curricular stakeholders regarding autonomy in the processes of learning and teaching. It concludes that pedagogical relationships established during educational processes have a direct impact on autonomy.

Palabras clave

Autonomía, experiencias educativas, enseñanza, aprendizaje, educación superior.

Keywords

Autonomy, educational experiences, teaching, learning, higher education.

- Clasificación JEL: F500

Introducción

En el modelo formativo Lasallista se establece que la autonomía, la singularidad, la apertura y la trascendencia son características fundamentales para todo profesional e investigador de la educación superior. Este modelo formativo, muchas veces, se queda en el papel; no sólo en la Universidad de la Salle, sino en la gran mayoría de universidades. Debido a que en las diversas situaciones de autonomía que se presentan, las relaciones de profesor-estudiante se ven limitadas, porque se dispone de mecanismos formales para evitar, a toda costa, procesos autónomos de ambas partes.

La carencia de estos procesos autónomos es lo que justifica este tipo de investigaciones. Es urgente identificar las características "reales" de los actores curriculares (estudiantes, profesores y directivos), pues cualquier propuesta de cambio en el aula debe surgir de la reflexión y construcción conjunta entre los actores curriculares. La reforma curricular, planteada a partir de una reflexión real de los actores curriculares, adquirirá una gran importancia en el contexto de la internacionalización de la educación superior. La movilidad e intercambio de estudiantes de pregrado y postgrado: maestrías y doctorados, genera condiciones de naturaleza más general. Por ejemplo: el dominio de lenguas extranjeras y la habilidad intercultural necesaria para interactuar en contextos extranjeros, la exposición

a diversas formas de organización social y a métodos y estilos de enseñanza diferentes. Todos estos aspectos son reconocidos como elementos que desarrollan la habilidad de los individuos para tolerar la ambigüedad y evitar patrones rígidos de expectativas. De esta forma, los nuevos profesionales tendrán un cubrimiento nacional e internacional.

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

El presente artículo se escribe a partir de la investigación titulada *La autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los contextos de educación superior de Cundinamarca, Bogotá y Boyacá*, con la participación de los estudiantes de la maestría en docencia de la Universidad de La Salle. El autor participó, analizando un contexto de educación superior ubicado en la ciudad de Bogotá, que tiene sedes en las ciudades de Magdalena y Bolívar, y cuyos resultados son los que se presentan en el presente artículo.

El objetivo central de este documento es exponer las conclusiones y recomendaciones de los actores curriculares, con el fin de que se tengan en cuenta. En primer lugar, en el contexto universitario donde se llevó a cabo la investigación; en segundo lugar, por el grupo de investigadores que trabajó en él; en tercer lugar, en

la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, y, en cuarto lugar, en el mundo académico que quiera observar y analizar lo que se presenta, para así enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En los contextos educativos colombianos, desde hace ya bastante tiempo, se viene sosteniendo el diálogo de considerar el término “autonomía” en los Proyectos Educativos Institucionales. Inclusive se ha llegado a considerar que debe ser construida dentro de las universidades, por su gobierno corporativo. Todo porque, en el recinto académico, se gestan diversas relaciones entre los actores curriculares, que permiten que ella se genere o se disperse.

La autonomía, desde una perspectiva legal, se analiza, por primera vez, en la Ley 115 y en el Decreto 1860. En ella, se plantea que los actores curriculares de las instituciones educativas deben pensar y participar en la construcción de una nueva institución, diferente y efectivamente autónoma. Por todo esto, este concepto no sólo se ha analizado en el contexto de las instituciones educativas. Ha trascendido a otros espacios: en los quehaceres diarios de las personas.

Esta investigación, avalada por la Maestría en Docencia de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de La Salle, estuvo vinculada a un contexto social contemporáneo. Lo que se buscaba era indagar qué piensan y qué sienten los actores curriculares de dicha Universidad, acerca de la autonomía, ya que esta se encuentra definida y consignada en el PEI institucional. El marco metodológico que se trabajó y se desarrolló en el estudio fue el método etnográfico, puesto que, en todo momento, se necesitaba describir o reconstruir, de manera analítica, lo que se presenta en el contexto universitario.

1. El problema

1.1. LOS HECHOS PROBLEMÁTICOS

En el Sistema de Educación Integral de la Educación Superior, cualquier transformación educativa que se quiera poner en funcionamiento, está determinada por procesos socio-culturales de los actores comprometidos.

Por esto, es necesario diagnosticar cuáles son las formas de pensar, sentir y actuar respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje; como también cuáles son las situaciones problemáticas que los aquejan. De esta forma se podrá generar cualquier propuesta de innovación educativa.

De Witt (2001) señala que la internacionalización de la Educación Superior está imponiendo nuevos retos:

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

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

En efecto, dentro de la internacionalización de la Educación Superior se evidencian unos procesos de autonomía. Por ejemplo, a) en el desarrollo de acciones educativas que guarden relación con la enseñanza de asignaturas relacionadas con el contexto mundial de las disciplinas, sin olvidar lo nacional y lo regional. b) En el compartir de experiencias entre estudiantes para conocer otras culturas, otras formas de trabajar, de ser evaluados, de rendir informes, de analizar diferentes modelos pedagógicos, de generar espacios de espíritu

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

Tanto los investigadores como las instituciones educativas manejan de distintas formas el concepto de la internacionalización, debido a su carácter autónomo que lleva implícito. Knight (1999) señala, en su investigación, que, en los contextos de Educación Superior, se hace necesario especificar cuatro enfoques diferentes de la internacionalización de la Educación Superior:

- **El enfoque de actividades:** Es el intercambio de estudiantes y profesores, asistencia técnica, programas de estudiantes internacionales o colaborativos.
- **El enfoque de competencias:** Exige el desarrollo de nuevas habilidades, conocimientos, actitudes y valores en los estudiantes y docentes. Esto incluye el desarrollo del currículo y resultados de aprendizaje que puedan ser descritos como “competencias internacionales”.
- **El enfoque del ethos:** Enfatiza en la creación de un clima que promueva valores e iniciativas internacionales e interculturales.
- **El enfoque procesual:** Integra las dimensiones internacional e intercultural en la enseñanza, la investigación y el servicio público, a través de la combinación de actividades, políticas y procesos.

En Colombia, la tendencia de la internacionalización del sistema educativo responde a los fenómenos de la

globalización. Está desarrollada con base en el modelo del sistema de créditos, cuyos supuestos generan niveles de autonomía en los actores curriculares.

Santos (2003) señala que “las transformaciones educativas están determinadas, en gran medida, por los marcos socio-culturales a los que pertenecen los actores curriculares que interactúan para su puesta en marcha”.

Los retos que plantea la tendencia hacia una internacionalización del sistema educativo colombiano. En respuesta a algunos de los desafíos del fenómeno de la globalización, esta tendencia ha traído consigo grandes expectativas en torno a la adopción del sistema de créditos en nuestro país. Este sistema parte de la presunción inicial de la existencia de unos niveles de autonomía ideales³ a partir de los cuales los maestros y los estudiantes de la educación superior estarán en capacidad de adecuar ‘sin mayores tropiezos’ sus prácticas educativas cotidianas.

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

Desafortunadamente, este modelo formativo, muchas veces se queda en el papel. Cabe mencionar que esto no sólo se hace ostensible en la Universidad de la Salle, sino en la gran mayoría de universidades. Todo porque, en las diversas situaciones de autonomía que se presentan, las relaciones profesor-estudiante se ven limitadas por la existencia de mecanismos formales que impiden, a toda costa, procesos autónomos de ambas partes.

Todo esto justifica la realización de este tipo de investigaciones, pues es evidente la necesidad de identificar las características “reales” de los actores curriculares (estudiantes, profesores y directivos), en las instituciones educativas superiores. De hecho,

cualquier propuesta de cambio en el aula deberá surgir de la reflexión y construcción conjunta entre los actores curriculares.

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

1.2 EL INTERROGANTE DE INVESTIGACIÓN

El interrogante propuesto por Santos (2003) fue: ¿Cuáles son algunas características generales de las experiencias subjetivas de los estudiantes, maestros y directivos sobre la autonomía en los procesos de aprendizaje y enseñanza en educación superior? (deber ser y ser) Investigación etnográfica crítica. Con base en él, el autor, co-investigador de dicho proyecto, orientó su interrogante así: ¿Cuáles son algunas características generales de las experiencias subjetivas de los estudiantes, maestros y directivos sobre la autonomía en los procesos de aprendizaje y enseñanza, en el programa académico de Administración de Empresas, jornada diurna, ubicado en la ciudad de Bogotá?

2. Objetivos de investigación

Estos objetivos fueron desarrollados por Santos (2003) y se encuentran enmarcados en el proyecto No. 1. El autor, co-investigador, se adhirió a ellos y los desarrolló en el contexto ya mencionado.

2.1. OBJETIVO GENERAL

Describir algunas características generales de las experiencias subjetivas de los estudiantes, maestros y directivos sobre la autonomía en los procesos de aprendizaje y enseñanza, en el programa académico Administración de Empresas, en un contexto de educación superior ubicado en Bogotá, Colombia.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir algunas de las creencias que los actores curriculares del programa académico elegido tienen sobre la autonomía, en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Establecer la relación existente entre las anteriores creencias y las experiencias educativas previas, de dichos actores curriculares.
- Identificar algunos problemas relacionados con la promoción de la autonomía en el programa elegido.
- Detallar las formas de sentir de estudiantes, maestros y directivos, del programa elegido.
- Especificar los tipos de acciones orientadas hacia la solución de estos problemas por los actores curriculares.

3. Teoría guía

La investigación, con enfoque etnográfico crítico, plantea que no debe desarrollarse un marco teórico, sino una teoría guía. El propósito de este tipo de investigación consiste en construir teoría a partir de los hallazgos que se realicen, en este caso, con los actores curriculares del contexto universitario escogido.

En otras palabras, el marco teórico, para este enfoque emerge a través de los procesos de reflexión, análisis e interpretación de los datos obtenidos de los actores curriculares. Debe hacerse desde diferentes disciplinas y distintos autores; de lo contrario se perdería la abundante información que se obtiene en este tipo de investigaciones. Esto fue lo que se hizo en el programa académico objeto de estudio.

Dos de los referentes conceptuales analizados y caracterizados, en el proyecto de investigación, son la cultura, desde la perspectiva de Rocher (1980) y las definiciones del término autonomía en estos tres contextos: aprendizaje en la educación superior, enseñanza en la educación superior, gestión en la educación superior y en el contexto legal. Se procedió así, para que este concepto quedara más claro. Así mismo, se investigó el significado de etnografía y su diferencia con la etnografía crítica, y la propuesta de etnografía crítica argumentada por Carspecken (1996).

4. Marco metodológico

En este trabajo de investigación se desarrollaron las etapas, que se encuentran definidas a continuación y los instrumentos utilizados en cada una, se hallan en los anexos del presente artículo. La primera corresponde a las cuatro etapas generales de la investigación etnográfica, sugeridas por Fetterman (1989).

En la No. 1 se *identificó* el tema o problema, que debía estar relacionado con la línea de investigación establecida en la Universidad de La Salle, para los programas de postgrado.

En la No. 2 se elaboró la *Teoría Guía*. Escrita en el numeral 3 de este artículo.

En la No. 3 se llevó a cabo el *trabajo de campo*.

En la No. 4 se hizo el *análisis formal de los datos*.

A estas etapas se les incorporaron algunas actividades indicadas por Carspecken (1996) para el trabajo de campo, y consideraciones de tipo ético y tipos de muestreo sugeridos por Cohen, Manion y Morrison (2000).

Las etapas, para ejecutar el trabajo de campo, fueron:

a) *Familiarización con la realidad de estudio*. Se recolectó información acerca del objeto de estudio: número de estudiantes por semestre con sus respectivas notas, fechas de ingreso, etc.; docentes de tiempo completo, medio tiempo, cátedra; directivos del programa, fechas de ingreso, etc.

b) *Exploración del contexto* (identificación de coordenadas espaciales, temporales y conceptuales). Se investigó -en el PEI, en el reglamento de estudiantes, de profesores y de directivos- la visión que todos ellos tenían sobre autonomía en los procesos de aprendizaje y enseñanza.

c) *Abordaje de aspectos éticos*: consentimiento informado, manejo del anonimato de instituciones y actores curriculares, así como de la confidencialidad.

d) *Selección de personas, contextos, temas, tiempos, fuentes de información*: muestreo, a partir del criterio de los investigadores.

e) *Consecución de autorizaciones para acceso a las comunidades educativas*: programas académicos conducentes y no conducentes a título).

f) *Identificación y confirmación de participación de actores claves curriculares*.

g) *Desarrollo y mantenimiento de buenas relaciones interpersonales en el campo de estudio*.

h) *Recolección de información, con un protocolo de entrevista*. Fue diseñado por el grupo de coinvestigadores y aprobado por la investigadora principal.

5. Resultados

5.1. DE LAS ENTREVISTAS

El tópico trató acerca de las relaciones existentes entre las creencias que los actores curriculares del programa académico elegido manejaban acerca del concepto autonomía, y sus experiencias educativas previas.

5.1.1. CON LOS ESTUDIANTES, SE EVIDENCIÓ QUE:

- Sí existe una marcada influencia entre las experiencias obtenidas en el colegio y en la universidad, en relación con la autonomía generada en los procesos de aprendizaje.

- Hay asignaturas que fomentan la autonomía en clase.
- La personalidad de los profesores incide en la generación de procesos de autonomía.
- Los procesos pedagógicos (metodologías, materiales y formas de evaluar), implementados en el aula de clase, forjan, en los actores curriculares, procesos de autonomía. Y agregan que si estos factores se dan, los estudiantes, profesores y directivos se entregan más a la lectura y a la investigación.

CATEGORÍAS ENCONTRADAS

- *El tipo de educación recibida en el colegio o en la universidad fomenta el aprendizaje autónomo.* Lo que los estudiantes respondieron fue: a) (pregunta No. 27) “Cuando me gradué, desde noveno de bachillerato nos implantaron la metodología de una organización de empresas; era el énfasis en la organización empresarial, entonces no sólo salí con conocimientos básicos en Matemáticas, Biología e Historia, sino cómo montar una empresa, qué se necesita, contratos, todo acerca de una empresa; entonces pues eso me gustó mucho”. (E1:29-33) M. Como se puede observar, esta respuesta está relacionada con el hecho de que el proyecto educativo institucional fomenta el aprendizaje autónomo. b) (Pregunta No. 28) “Nos daban diferentes materiales y decían: Bueno, ustedes pueden hacer esto de esta manera o pueden hacer esto de otra manera”. Sin embargo, nos daban una hoja en blanco para plantear hipótesis, plantear una nueva forma para hacer las cosas, qué metodología uno podía llevar y demostrar los resultados que le brindaba el experimento”. (E1:9-13) M. Esta respuesta está relacionada con *las metodologías utilizadas en el colegio y la universidad.*
- *Áreas del conocimiento que favorecen o no la autonomía.* En este aspecto los estudiantes respondieron: (Pregunta No. 29) “Tal vez en lo que era Biología, lo que era laboratorio (...) plantear una nueva forma para hacer las cosas, qué metodología uno podía llevar y demostrar los resultados que le brindaba el experimento”. (E1:9-13) M. Es claro que lo que se deduce con esta respuesta es que *el tipo de área del conocimiento fomenta el aprendizaje autónomo.*
- *La motivación promueve el aprendizaje autónomo y viceversa.* A este respecto, los estudiantes respondieron: a) (Pregunta No. 30) “Cuando me gradué, desde noveno de bachillerato nos implantaron la metodología de una organización de empresas; era el énfasis en la organización empresarial, entonces no sólo salí con conocimientos básicos en Matemáticas, Biología e Historia, sino cómo montar una empresa, qué se necesita, contratos, todo acerca de una empresa; entonces pues eso me gustó mucho”. (E1:29-33) M. Esta respuesta hace alusión a *la conexión que existe entre la teoría y la práctica.* b) (Pregunta No. 31) “Mis logros fue que me enfocaron hacia un futuro, me enfocaron qué carrera quería, me enfocaron qué quería ser, me enfocaron por qué rama iba a escoger yo, me enfocaron en la forma que tenía que ser yo mismo, que si quiero estudiar una carrera era porque a mí me gustaba, no por conveniencia de los demás”. (E5:18-21) M. Como se puede observar, esta respuesta tiene que ver con *la búsqueda personal de satisfacción de metas.*
- *Existe una relación entre lectura y autonomía.* En este aspecto, los estudiantes respondieron: (Pregunta No. 32) “Me marcó digamos como en el camino que yo quería seguir, porque tú tienes la libertad de decidir: “bueno, usted quiere ser esto, o médico o lo que sea (...) En entusiasmo en hacer las cosas, en motivación en aprender, en leer, investigar...”. (E1:34-35/40) M. De esta respuesta, se deduce que *la lectura es un aspecto sobre el cual el estudiante ejerce su autonomía.*
- *La personalidad del profesor.* Las respuestas de los estudiantes fue: (Pregunta No. 33) “Eran profesores que dictaban en la Nacional, eran profesores que eran buenos tenían una didáctica muy buena. Tenía paciencia con los alumnos, tenía corazón para dictar, tenía lo que todos tienen los profesores, talento y paciencia. (E5:8-9/16-17) M. Es fácil inferir, con esta respuesta, que *los*

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

- *Las características de la relación pedagógica.* Los estudiantes contestaron: (Pregunta No. 34) “Era bastante abierta. Era como un proceso de retroalimentación. Yo aprendía de él, de lo que me disponía, de lo que presentaba y él muchas veces aprendía y le preguntaba a uno muchas cosas. Entonces era como una educación como bilateral”. (E1:24-26)M. (34). Con base en esta respuesta, se puede decir que *las características de la relación pedagógica favorecen y permiten generar aprendizaje autónomo.*
- *El poder impide que seamos totalmente autónomos.* En este aspecto, los estudiantes respondieron: (Pregunta No. 35) “Siempre somos autónomos pero tenemos siempre como un rango de poder que impide, que lo seamos totalmente” (E3:97-98) F. con esta respuesta, es posible deducir que *somos autónomos, pero hay un rango de poder que impide que lo seamos totalmente.*

5.1.2. CON LOS PROFESORES,

SE EVIDENCIÓ QUE:

- En muchas ocasiones, tienen que desarrollar o estimular a los estudiantes para que adopten comportamientos autónomos en pro de su conocimiento y su futuro profesional.
- Muchas veces, la autonomía recae en los diversos procesos o estilos de enseñanza y aprendizaje que adoptaron los profesores cuando estuvieron en el colegio o en la universidad.
- Las características de la relaciones entre el profesor y el estudiante son muy importantes para que el estudiante fomente su autonomía y pueda comprender mejor los temas que son tratados en clase y sobre los cuales tendrá que desarrollar trabajos, talleres.
- Las metodologías que se desarrollan en el aula de clase, permitirán fomentar el aprendizaje autónomo.

CATEGORÍAS ENCONTRADAS

- *El tipo de educación recibida en el colegio o en la universidad fomenta el aprendizaje autónomo.* Lo que los profesores respondieron fue: a) (Pregunta No.36) “En el pregrado ya hay más posibilidades, ya hay más posibilidades, porque hay más posibilidades para propiciar la autonomía, porque ya en el pregrado, hay otras metodologías que los docentes asumen, en los cuales, pues, uno ya puede empezar a tener ciertos indicios de búsqueda del conocimiento y del aprendizaje”. (P4:14-17)M. en esta respuesta, queda claro que *el proyecto educativo institucional fomenta el aprendizaje autónomo.* b) (Pregunta No. 37) “El profesor llega, se ubica en su aula de clase, hace uso de las ayudas audiovisuales que necesite para ese día correspondiente y empieza a ... en mi caso a solicitarle a los alumnos las dudas que han tenido sobre lecturas previas que se les ha asignado, a ver qué criterio tienen y que dudas se les han presentado y colaboro con algunos criterios y a continuación entonces presento algunas inquietudes sobre los temas que es necesario complementar y les dejo otras inquietudes para que sean leídas y propuestas en la clase siguiente”. (P1:52-58) M. Esta respuesta nos reafirma que *las metodologías utilizadas en el colegio, universidad, fomentan o no el aprendizaje autónomo.*
- *La motivación promueve el aprendizaje autónomo y viceversa.* Los profesores respondieron: (Pregunta No. 38) “Yo la verdad en secundaria, yo hice mi secundaria en un colegio técnico, entonces la autonomía se veía más en la práctica de talleres”. (P4:29-31) M. es claro que *la conexión de la teoría con la práctica.*
- *Las características de la relación pedagógica.* En este aspecto, los profesores dijeron: (Pregunta No. 39) “Sabían escuchar, tenían dominio sobre el tema y te daban el espacio para la participación”. (P2:16-17)M. Con esta respuesta, se deduce que *las características de la relación pedagógica favorecen, permiten generar aprendizaje autónomo.*

5.1.3 CON LOS DIRECTIVOS, SE EVIDENCIÓ QUE:

- Existen ambientes de aprendizajes que son más propicios o que son más favorables para poder promover la autonomía.
- Las políticas educativas del programa académico de Administración de Empresas, en el contexto de educación superior investigado, apuntan a que los estudiantes practiquen un aprendizaje autónomo.

CATEGORÍAS ENCONTRADAS

- *El tipo de educación recibida en el colegio o en la universidad fomenta el aprendizaje autónomo.* Los directivos respondieron: (Pregunta No. 40) “Mi carrera como psicóloga la hice en una universidad a distancia en la UNAD entonces lo primero que hacen allá es hacernos un seminario donde nos crean como la conciencia de que es ser que es el aprendizaje a distancia donde se requiere necesariamente ser muy autónomo en el proceso de formación (...) todas las asignaturas requieren que el proceso de formación sea muy autónomo. (D1:1-4/5-8) F. En esta respuesta, queda claro que *el proyecto educativo institucional fomenta el aprendizaje autónomo.*”
- *Las áreas del conocimiento que favorecen o no la autonomía. Los directivos respondieron:* (Pregunta No. 41) “Donde de pronto eh ...eh... se dieron muchas cosas que enriquecieron mi formación, y no solamente la formación sino la creatividad y el gusto por hacer una buena labor. Esa asignatura se llamaba Publicidad. Precisamente por el esfuerzo y por el resultado que obtuve en ese trabajo, que tuve que desarrollar cuando se dio”. (D3:4-9) F. Con esta respuesta, se puede deducir que *el tipo de área del conocimiento fomenta el aprendizaje autónomo.*”
- *La motivación promueve el aprendizaje autónomo y viceversa.* Los directivos respondieron: a) (Pregunta No. 42) “Me pude desempeñar muy bien sin ningún... tenía 21 compañeros extranjeros y no tuve ningún problema ninguna deficiencia comparada con ellos creo que estábamos en los

mismos promedios”. (D2:49-52)M. Esta respuesta estaba relacionada con el hecho de alcanzar los resultados o las metas propuestas. b) (Pregunta No. 43) “Yo estuve estudiando en Francia, después estuve estudiando en Brasil, después estuve estudiando en Chile y en general creo que la formación que recibí de la universidad me permitió hacer eso bien y profesionalmente pues eh profesionalmente... también puedo decir que a estas alturas del paseo, me fue bastante bien. Tuve la oportunidad de trabajar por diez años con Naciones Unidas como funcionario de terreno y desde esa época, desde mi regreso a Colombia en el 89, sigo trabajando con Naciones Unidas, o sea esa es una cosa donde es bastante complicado entrar y desempeñarse y sostenerse, entonces yo creo que profesionalmente me ha ido .. me ha ido bien”. (D2:34-42)M. Como se puede observar, esta respuesta está basada en *la búsqueda personal de satisfacción de metas.*

- *La personalidad del profesor.* En este aspecto, los directivos respondieron: (Pregunta No. 44) “Era una persona con un excelente conocimiento, con un buen manejo de la asignatura como tal, pero pues son asignaturas que en verdad se requiere, digamos, yo creo que para cumplir ciertos objetivos, ciertos alcances, se requiere digamos, como una dinámica diferente, porque no son materias netamente teóricas, son materias que se requiere que el estudiante, de una manera muy creativa, pues cumpla con ciertas características que ella planteaba, entonces pues, era una mujer, pues como decía, con una excelente formación, pero la materia en sí era, no puedo decir que era teórica o netamente práctica, tenía de las dos, pero más que todo era la responsabilidad que uno adquiriría con ella de hacer un excelente trabajo”. (D3:16-24). De esta respuesta, es posible deducir que *los rasgos de personalidad del profesor favorecen, permiten generar el aprendizaje autónomo.*”
- *Las características de la relación pedagógica y los ambientes de aprendizaje promueven o no el aprendizaje autónomo.* En este tópico, los directivos respondieron: a) (Pregunta No. 45)

“Sí, la recuerdo a la profesora, por digamos, por la dinámica que tuve dentro del desarrollo de la asignatura”. (D3:14-15)F. Esta respuesta está haciendo alusión a que *las características de la relación pedagógica favorecen, permiten generar aprendizaje autónomo.* b) (Pregunta No. 46) “Bastante... bastante personal, eh no sé cómo será ahora, pero en esa época pues los profesores se llamaban por su nombre, nosotros evitábamos la palabra doctor, pues no.. no se usaba, teníamos acceso a ellos de forma muy fácil”.(D2:28-30) M. En efecto, esta respuesta tiene que ver con que *los ambientes de aprendizaje promueven o no el aprendizaje autónomo.* c) (Pregunta No. 47) “La autonomía en el nuevo sistema que es el sistema de créditos académicos si se está como ganando eso se está... quizá va muy lento o pues está en proceso pero si se me parece a mí que si se está ganando que los estudiantes aprendan a ser autónomos o por lo menos tengan como cierta autonomía en su proceso de formación eh cosa que creo que no ocurría mucho o no ocurría nada en el sistema semestralizado porque en el sistema semestralizado pues era como más el venir acá a la clase y hacer lo que el profesor me diga y nada más entonces. Yo creo que hay estudiantes de sistema semestralizado que ni siquiera abrían el cuaderno sino hasta la siguiente clase cuando volvían al salón a la misma materia” (D1:201-209) F. En esta respuesta se puede observar cómo *la política educativa favorece el aprendizaje autónomo.*

6. Conclusiones

Respecto a las relaciones existentes entre las creencias de los diferentes actores acerca de autonomía y sus experiencias educativas previas:

- Los tres actores curriculares afirman que la autonomía es el reflejo de la educación que recibimos de nuestros padres, de las instituciones académicas y de los diferentes procesos pedagógicos recibidos en la academia.

- Los directivos señalan que centran su atención en el PEI de la institución y en la forma como se orientarán los diversos programas presenciales o a distancia, para que, de esta forma, el estudiante se matricule en este sistema o se retire, si no lo estima conveniente.
- Los profesores y directivos manifiestan que existen asignaturas (biología, psicología, publicidad, etc.) que propician el desarrollo de la autonomía; no solo por los temas de la asignatura, sino por el profesor que la regenta. En otras palabras, los rasgos de personalidad del profesor son un factor importante en la generación de autonomía.
- Las características de las relaciones pedagógicas que se sostienen en el aula de clase enriquecen los procesos de autonomía. El profesor es un tutor, un mentor, que acompaña el proceso de aprendizaje del estudiante: lo escucha, analiza y le permite participar. De esta forma, los profesores y estudiantes son activos en el encuentro pedagógico.
- Los profesores, cuando desarrollan diversas metodologías, (dinámicas, talleres, trabajos grupales y las formas de evaluar a sus alumnos), enriquecen los procesos y las relaciones pedagógicas. De esta manera, también fomentan la autonomía en los procesos de aprendizaje.

Este estudio corroboró resultados que Santos (2005) ya había hallado, los cuales son:

- Las causas por las que se presenta un mayor o menor grado de autonomía en el aprendizaje son: personalidad y estilo pedagógico de los maestros, elementos de los procesos pedagógicos.
- Uno de los factores de mayor influencia para el desarrollo de la autonomía ha sido el relacionado con los rasgos de personalidad de los maestros y, en general, el tipo de relación pedagógica establecida en los procesos educativos.
- Existen áreas de conocimiento más favorables para la promoción del aprendizaje autónomo que otras.

7. Recomendaciones

Acerca de las relaciones existentes entre estas creencias y las experiencias educativas previas, se recomienda:

- **Es necesario contar con docentes bien estructurados: académica, pedagógica y psicológicamente.**
- **No utilizar el método de la década de los sesenta y setenta para formar los actuales estudiantes universitarios. Los procesos y relaciones pedagógicas de hoy han cambiado: disponemos de mejores recursos y los negocios, las universidades, y las profesiones están globalizados.**
- **Es importante que los profesores tengan en cuenta la opinión de los alumnos y promuevan un ambiente cordial, para fomentar la confianza y el respeto. De esta manera, ellos podrán cuestionar los temas que no tengan claros, o con los que están o no de acuerdo, proponer estrategias y dinámicas para abordar un tema específico. En otras palabras, tanto docentes como estudiantes deben ser actores activos en el encuentro pedagógico.**
- **Los profesores deben tener, en sus contratos de trabajo, un número de horas semanales para dar asesoría a los estudiantes. Entendiéndose como asesor académico aquella persona que acompaña al estudiante en el proceso de aprendizaje fuera del aula de clase, que le indica la mejor forma para abordar los temas, u otras estrategias de aprendizaje. Esta labor debe ser remunerada y monitoreada por los decanos o jefes de área de cada programa académico de la universidad. Como también, tener indicadores para contrastar los grados de repitentes, deserción, etc.**

NOTAS

1. El presente artículo se escribe a partir de la investigación titulada La autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los contextos de educación superior de Cundinamarca, Bogotá y Boyacá, con la participación de los estudiantes de la maestría en docencia de la Universidad de La Salle. Participe analizando los actores curriculares

de un contexto de educación superior ubicado en la ciudad de Bogotá, utilizando el método etnográfico, puesto que, en todo momento, se necesitaba describir o reconstruir, de manera analítica, lo que se estaba observando en el contexto universitario y cuyos resultados del segundo objetivo específico son los que se presentan en el presente artículo "Relación entre la autonomía y las experiencias educativas previas de los actores curriculares".

2. Resultado de la Reunión de Pares de Educación Superior, organizada por la UNESCO en París en Junio de 2003.
3. Universidad de La Salle (2003) Políticas de flexibilidad y créditos académicos. Vicerrectoría Académica. Colección Documentos Institucionales No. 18. Bogotá: Ediciones UNISALLE.
4. Universidad de La Salle (2003) Políticas de flexibilidad y créditos académicos. Vicerrectoría Académica. Colección Documentos Institucionales No. 18. Bogotá: Ediciones UNISALLE.

BIBLIOGRAFÍA

1. AGUDO, C. y MAMOLAR, P. Desarrollo del perfil directivo desde un marco competencial. España, 2001. (En red). Disponible en: www.funem.es/educacion/cie/
2. AGUDO, C. y MAMOLAR, P. Memorias del seminario: La Dirección y la Calidad Educativa. España. (En red). Disponible en: www.funem.es/educacion/cie/
3. ARANCIBIA, Herrera P. y Strasser. Psicología de la Educación, México: Alfa omega. 1999.
4. ATALIVAR, A. S. "Reflexiones sobre la fundación de la Universidad". En: Revista de Estudios Sociales N° 16, C.P.U. Santiago de Chile, 1978.
5. ÁVILA, R. ¿Qué es pedagogía? Bogotá: Nueva América. 1991.
6. BARÓ, Martín y DE LOYOLA, Ignacio. Psicología, ciencia y conciencia, selección e introducción. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Cuadernos de administración. 1984.
7. BONILLA-C., E. y RODRÍGUEZ S., P. Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Bogotá: Ediciones Uniandes, 1977.
8. BORRERO, A. Más allá del Currículo. En: Seminario permanente sobre la universidad. Santa Fe de Bogotá, D.C., 1999.
9. BRASLAVSKY, C. Necesidades y respuestas en la formación para la gestión y la política educativa en América Latina: tendencias y construcción de estrategias compartidas. Argentina: IPE. 2001. (En red). Disponible en: www.iipe-buenosaires.org.ar
10. BROVELLI, M.S Nuevos - viejos roles en la gestión educativa: el asesoramiento curricular y los directivos en los procesos de cambio. Argentina: Homo Sapiens, 2001.
11. CABALLERO, J.; FERNÁNDEZ, C. y GARCÍA, E. Niveles de formación del equipo directivo, un estudio empírico. En: Universidad de Deusto (I.C.E), 2000.

12. CALVO, G. y CASTRO, Y. La familia en Colombia: estado del arte 1980-1994, Vol.1 Colombia: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 1995.
13. CARSPACKEN, Ph. Critical Ethnography in educational research. A Theoretical and Practical Guide. Nueva York: Routledge. 1996.
14. CHAPARRO, M. Criterios generales para la evaluación, formación y selección de rectores. Colombia: MEN, 1997.
15. COHEN, L., MANION, L. y MORRISON, K. Research Methods in Education. Londres: Routledge, 2000. pp. 440-446
16. COLCIENCIAS Formato para la presentación de proyectos de investigación. Tablas presupuesto, 2003. En: <http://www.colciencias.gov.co/> [Consultada: 10 de octubre de 2003]
17. Consejo Nacional de Rectores. Las profesiones hoy y sus relaciones con el trabajo y el empleo. Santafé de Bogotá: Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), 1989.
18. DELORS, J. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el Siglo XXI. Madrid: Grupo Santillana, 1996.
19. GARCÍA B., Alicia y MALAVER R., Florentino. Investigación realizada. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2000, Pp.83-103.
20. GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata, 1988.
21. HENAO, J. T. Las acciones y las prácticas docentes. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2000.
22. KNIGHT & De WIT, 1997. "Internationalization of Higher Education in Asia Pacific Countries", Amsterdam: EAIE, 1997.
23. KRIPPENDORF, K. Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica, Barcelona: Paidós, 1990.
24. LEWANDOWSKI, Theodor. Diccionario de Lingüística. Madrid: Cátedra, 1992.
25. LLORENT, V. La dirección escolar. España: Bruño, 1998.
26. MALAVER, Florentino. Investigación. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 1994.
27. MARTÍNEZ, Miguel. La investigación cualitativa etnográfica en educación. Venezuela: Texto S.R.L., 1991.
28. MIÑANA, C. En un vaivén sin hamaca. La cotidianidad del directivo docente. Colombia: Universidad Nacional de Colombia, MEN, 1999.
29. MORIN, E. La reforma de la Universidad. Información suministrada en la maestría en Educación año 2000.
30. MORIN, E. El método. Madrid: Cátedra, 1999.
31. MURILLO, F.J.; BARRIO R. y ALBO, M. J. La dirección escolar: Análisis e investigación. España, 1999. (En red). Disponible en: www.funem.es/educacion/cie
32. ORDÓÑEZ, Carlos. Docente de cátedra de la Maestría en Docencia, Universidad de la Salle. Modelos y Estilos de la Docencia, 2005.
33. PETERSON de Sanabria Mary, Towards the Development of a methodology to foment students autonomy while Learning a Foreign Language. M.A. Program in Applied Linguistics, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 1996.
34. PIAGET, Jean. La autonomía en la escuela. Capitulo 1: observaciones psicológicas sobre la autonomía escolar. 1932. p.17
35. RAMÍREZ, C. La gestión administrativa y los estilos de formación. México: Grupo Noriega, 2002.
36. REAL ACADÉMIA DE LA LENGUA. Diccionario de la Lengua Española. 22ª edición. Madrid: España, 2001.
37. REMOLINA, G. Tres palabras sobre formación. Santafé de Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2001.
38. ROCHER, R Introducción a la Sociología General. Barcelona: Editorial Herder, 1980.
39. SANTOS, Doris. La autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje: un estudio etnográfico crítico sobre la experiencia subjetiva de estudiantes, maestros y directivos de algunos contextos de educación superior en Colombia. Bogotá. Línea de investigación: Pedagogía y Didáctica, de la Universidad de La Salle. Bogotá. Universidad de la Salle, 2003.
40. SANTOS, Doris. La autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje: un estudio etnográfico crítico sobre la experiencia subjetiva de estudiantes, maestros y directivos de algunos contextos de educación superior en Colombia. Línea de investigación: Pedagogía y Didáctica, de la Universidad de La Salle. Bogotá. Universidad de la Salle, 2004.
41. SANTOS, Doris. La autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje: un estudio etnográfico crítico sobre la experiencia subjetiva de estudiantes, maestros y directivos de algunos contextos de educación superior en Colombia. Informe final del Proyecto No. 1 desarrollado en el año 2004. Universidad de la Salle, 2005.
42. SHÖN, D. El profesional reflexivo. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A., 1998.
43. TANAKA, Kiho, Influence of autonomy on perceived control beliefs and self regulated learning in Japanese undergraduate students. Journal of Psychology, Japan Vol. 2, No. 2, 255-272.
44. TEDESCO, J. C. "Prólogo" del estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en América Latina. Argentina: UNESCO: IIPE, 2001. (En red). Disponible en: www.iipe-buenosaires.org.ar
45. Universidad de La Salle (2003) Políticas de flexibilidad y créditos académicos. Vicerrectoría Académica. Colección Documentos Institucionales No. 18. Bogotá: Ediciones UNISALLE. p. 17

ANEXOS

Lista de actores claves: Estudiantes, Profesores y Directivos

ACTORES

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

ESTUDIANTES

	Nombres y Apellidos	Semestre	Código
1.	Informante masculino	V	E1
2.	Informante femenino	VIII	E2
3.	Informante femenino	VIII	E3
4.	Informante masculino	I	E4
5.	Informante masculino	III	E5
6.	Informante masculino	V	E6
7.	Informante femenino	I	E7

PROFESORES

	Nombres y Apellidos		Código
1.	Profesor de cátedra.	Informante masculino	P1
2.	Profesor de cátedra.	Informante masculino	P2
3.	Profesor de cátedra.	Informante masculino	P3
4.	Profesor de tiempo completo.	Informante masculino	P4

DIRECTIVOS

	Nombres y Apellidos	Código
1.	Informante femenino	D1
2.	Informante masculino	D2
3.	Informante femenino	D3

**Formato de entrevistas a Estudiantes, Profesores y Directivos
(Cuestionario parcial)**

#L	DATOS UNIVERSIDAD
	Tipo de universidad: Privada Ciudad: Bogotá (Cundimarca) Convenciones: E: Entrevistador / I: Informante sin identificación de género / IF: Informante femenino / IM: Informante masculino
1	E: ¿Recuerda alguna experiencia educativa en la que aprendió a ser más autónomo? IM:
2	E: ¿Recuerdas alguna clase en particular, dónde podrías describir esa experiencia de autonomía? IM:
3	E: ¿Por qué recuerdas de manera especial esa clase?
4	E: ¿Cómo te sentías en la clase?
5	E: ¿Recuerdas cómo eras como estudiante?
6	E: ¿Cómo era la relación con tus maestros, con tu maestro en especial en esa asignatura o hay otras?
7	E: ¿Cuál fue tu gran logro en la formación que recibiste?
8	E: Crees tu que esa experiencia te marco para siempre en cuanto a autonomía se refiere? ¿ En qué
9	aspectos?
10	E: ¿ Y cómo se ve reflejado eso hoy día?
11	E: Cómo es un día típico en la universidad, un día de clase con tu profesor hoy en día?
12	E: ¿En qué momento crees que eres autónomo aquí en la universidad, en tu quinto semestre que estas cursando, lo que has pasado, has vivido aquí en la universidad?
13	E: ¿ Crees que eres autónomo?
14	E: En cuáles aspectos sí y en cuales aspectos no?
15	E: En qué situaciones o ámbitos consideras que no eres autónomo?
16	E: ¿Aquí en la universidad cómo se presenta eso?
17	E: ¿ Usted cree que sus estudiantes, profesores, directivos de la universidad son autónomos?
18	E: Y los directivos, cómo crees tú: ¿sí son autónomos o no lo son?
19	E: ¿Cómo lo has observado? ¿Cómo has observado eso que dices que quieren o no quieren, en los estudiantes, en los profesores, y en los directivos?
20	E: ¿Recuerdas alguna situación aquí en la universidad, en la que no hallas podido ser autónomo? ¿Cómo hubieras querido ser?
21	E: ¿ Cómo te has sentido?
22	E: Esa hasido tu reacción pero, ¿cómo hasido la reacción de los demás?

Hélder Barahona Urbano

Doctorando a la fecha en Business Administration, Swiss University, Swiss Management Center; Magister en Docencia - Universidad de La Salle- Colombia; Especialista en Relaciones Industriales, Universidad EAFIT - Colombia; Administrador de Empresas, Universidad ICESI- Colombia. Docente Investigador - miembro del Grupo de investigación de Mercadeo e Iniciativa Empresarial de la Universidad Libre, Seccional Cali, Colombia. Editor Cuadernos Gerenciales, Universidad Libre, Seccional Cali. Diez y seis años en la docencia universitaria en prestigiosas universidades de las ciudades de Cali, Bogotá, Bucaramanga, Ibagué, en programas de pregrado y postgrado. Par académico designado por Ministerio de Educación Nacional para programas de pregrado y postgrado. Diez y siete años de experiencia laboral en organizaciones nacionales y multinacionales, en el área de Gestión Humana y Gerencia, de las ciudades de Cali y Bogotá.