

LA AUTONOMÍA EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO CRÍTICO SOBRE LA EXPERIENCIA SUBJETIVA DE ESTUDIANTES, MAESTROS Y DIRECTIVOS, EN UN CONTEXTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE BOGOTÁ, COLOMBIA.

AUTONOMY IN TEACHING AND LEARNING PROCESSES: A CRITICAL ETHNOGRAPHIC STUDY ON STUDENTS, TEACHERS AND ADMINISTRATIVE STAFF'S SUBJECTIVE EXPERIENCES IN A HIGHER EDUCATION CONTEXT IN BOGOTÁ, COLOMBIA

Hélder Barahona Urbano

Artículo de investigación

Resumen

En este artículo, se da a conocer el proceso de investigación, cuyo objetivo principal fue dar respuesta al interrogante: ¿Cuál sería una propuesta didáctica crítica general que promueva mayores niveles de autonomía en los procesos de aprendizaje y enseñanza en la educación superior colombiana? Se exponen los resultados y las recomendaciones que los actores curriculares hicieron acerca de lo que entendían por autonomía.

Abstract

This article discusses the research process whose principal objective was answer the question, "What general critical didactic proposal would promote greater levels of autonomy in learning and teaching processes within Colombian higher education?" The results and recommendations proposed by the educational community's actors as to what they understand autonomy to be are given.

Palabras clave

Autonomía, etnografía crítica, cultura, enseñanza, aprendizaje.

Keywords

Autonomy, critical ethnography, culture, teaching, learning

Fecha de recepción: 10 - 08 - 2009

Fecha de aceptación: 18 - 12 - 2009

Introducción

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 número 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 proyecto de investigación que se socializa en este artículo, fue creado y presentado por Santos (2003), a la Universidad de La Salle. Se aprobó para que se unieran coinvestigadores que les interesara el tema y lo aplicaran en el contexto más asequible para ellos.

Santos (2003) propuso desarrollar tres grandes interrogantes a lo largo de tres años (2004, 2005 y 2006). Estos fueron:

- **Proyecto 1 (2004):** ¿Cuáles son algunas características generales de las experiencias subjetivas de los estudiantes, maestros y directivos sobre la autonomía, en los procesos de aprendizaje y enseñanza en educación superior? (Deber ser y ser) Investigación etnográfica crítica.
- **Proyecto 2 (2005):** ¿Cuáles son algunas propuestas didácticas orientadas por la pedagogía crítica que promuevan mayores niveles de autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior colombiana? (Investigación Acción Colaborativa).
- **Proyecto 3 (2006):** ¿Cuáles son los elementos fundamentales de una didáctica crítica general que contribuya a la promoción de mayores niveles

de autonomía en los procesos de aprendizaje y enseñanza en la educación superior colombiana? (Teoría fundamentada en datos, Grounded Theory).

Así fue como nació la investigación. De hecho, después de que el proyecto de Santos fue aprobado por la Universidad de La Salle, Helder Barahona Urbano, co-investigador de este proyecto, decidió empezar a trabajar en él, en un contexto educativo superior, ubicado en la ciudad de Bogotá en el año 2004. El propósito central que se trazó 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, con enfoque etnográfico crítico; corresponde a la línea de investigación que se denomina "pedagogía y didáctica". El investigador trabajó teniendo en cuenta que no debe desarrollarse un marco teórico, sino una teoría guía, ya que el propósito de todo tipo de investigación etnográfica, es elaborar teoría a partir de los hallazgos que se realicen; en este caso, con los actores curriculares en el contexto universitario escogido.

Otros de los aspectos que se evidencian en el presente artículo son los resultados, las conclusiones y las recomendaciones generados a partir de la investigación. Los resultados describen algunas creencias sobre autonomía que tienen los actores curriculares en los procesos de enseñanza - aprendizaje. Las conclusiones y las recomendaciones se exponen con el único fin de que sean tenidas en cuenta, en primer lugar, por el contexto universitario escogido; en segundo lugar, por el grupo de investigadores; en tercer lugar, por la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, y, en cuarto lugar, por el mundo académico.

1. Justificación

En el sistema de educación integral de la educación superior, cualquier transformación educativa que quiera ponerse en práctica, va a estar determinada por los aspectos socio-culturales de cada uno de los actores involucrados. Por esto, se hace necesario conocer (para

después diagnosticar) cuáles son las formas de pensar, sentir y actuar de de todos estos actores; como también, las situaciones problemáticas que los aquejan, para, de esta forma, generar cualquier propuesta de innovación educativa.

De Witt (2001) señala que la internacionalización de la educación superior está imponiendo nuevos retos y estos se demarcan hacia contextos de internacionalización del sistema educativo colombiano.

La internacionalización se ha convertido en un importante asunto en el desarrollo de la educación superior. Simultáneamente, es aún un fenómeno que plantea una enorme cantidad de interrogantes concernientes a: su dimensión histórica; su significado, concepto y aspectos estratégicos; su relación con el desarrollo de la sociedad y de la educación superior en general; y sobre su status como un área de estudio y análisis. (De Witt, 2001).

Desde la perspectiva educativa, la introducción y desarrollo de la internacionalización, en el sistema educativo colombiano, es uno de los elementos que aporta para el mejoramiento de la calidad de la educación. A esta conclusión se llegó en la Reunión de Pares de Educación Superior, organizada por la UNESCO, en París, en junio de 2003. Según el análisis que ellos hicieron acerca de los intereses de los distintos actores (profesores, estudiantes y directivos), éstos tendrán que ajustarse a los diferentes procesos de enseñanza - aprendizaje¹.

Dentro de la internacionalización de la educación superior, están involucrados algunos procesos de autonomía, relacionados con materias, estudiantes, docentes, directivos y mandatarios gubernamentales. Uno de ellos es que se deben desarrollar acciones educativas que guarden estrecha relación, tanto con el método de enseñanza de las asignaturas como con el contexto mundial de las disciplinas; sin olvidar lo nacional y lo regional.

Asimismo, se deben propiciar espacios para que los estudiantes compartan experiencias, y puedan conocer otras culturas, otras formas de trabajar, de ser evaluados,

de rendir informes, de analizar diferentes modelos pedagógicos y de generar espíritu empresarial. Con respecto a los docentes, estos espacios les permitirán compartir con colegas de diversos países, acerca de proyectos de investigación, de la posibilidad de aplicarlos en otros contextos, de generar nuevos escenarios para el desarrollo de sus investigaciones y de sus ejercicios docentes.

Por su parte, la Universidad, a través de sus directivos, deberá capacitarse para generar procesos de downsizing o rightsizing en sus estructuras organizacionales y en las funciones de cada uno de los actores educativos. Y, en cuanto a los mandatarios gubernamentales, ellos deben reconocer el proceso de internacionalización como una apertura hacia los fenómenos que se presentan en el mundo exterior, y participar con otros entes educativos de educación superior, para aunar esfuerzos y lograr este loable propósito.

Existen otras formas de considerar el concepto de la internacionalización, dado el carácter autónomo que tiene implícito, tanto para investigadores como para las respectivas instituciones educativas. Jane Knight (1999), en su investigación, señala que es necesario especificar cuatro (4) enfoques diferentes de la internacionalización dentro de la Educación Superior:

- El enfoque de actividades: Hace mención al 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 en el cual los valores e iniciativas internacionales e interculturales son promovidos.
- 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 apunta hacia una internacionalización del sistema educativo, lo cual significa que se está respondiendo a los fenómenos que trae consigo la globalización. Esta tendencia trae desarrollado el modelo de sistema de créditos, cuyos supuestos generan más niveles de autonomía en los actores curriculares.

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

Los retos que plantea la tendencia hacia una internacionalización del sistema educativo colombiano. En respuesta a algunos de los desafíos del fenómeno de la globalización, esta tendencia ha traído consigo grandes expectativas en torno a la adopción del sistema de créditos en nuestro país. Este sistema parte de la presunción inicial de la existencia de unos niveles de autonomía ideales², a desde los cuales los maestros y los estudiantes de la educación superior estarán en capacidad de adecuar ‘sin mayores tropiezos’ sus prácticas educativas cotidianas.

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.

1.1 EL PROBLEMA

Santos (2003) presentó el interrogante de investigación a la Universidad de La Salle, dentro del proyecto No. 1, para ser realizado en el transcurso del año 2004. El interrogante propuesto por Santos (2003) fue este: ¿Cuáles son algunas características generales de las experiencias subjetivas de los estudiantes, maestros y directivos sobre la autonomía en los procesos de aprendizaje - enseñanza en educación superior? (deber ser y ser) Investigación etnográfica crítica.

Con base en lo anterior, el co-investigador, Hélder Barahona Urbano, orientó la investigación con el siguiente interrogante: *¿Cuáles son algunas características generales de las experiencias subjetivas de los estudiantes, maestros y directivos sobre la autonomía en los procesos de aprendizaje y enseñanza, en el programa académico de Administración de Empresas de un contexto de Educación Superior, Jornada Diurna, ubicado en la ciudad de Bogotá?*

2. Objetivos de la investigación

Los objetivos generales y específicos de la investigación de Barahona Urbano se basan en los que Santos (2003) estipuló y presentó a la Universidad de La Salle.

2.1. OBJETIVO GENERAL

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

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir algunas creencias que tienen los actores curriculares, sobre autonomía en los procesos de enseñanza – aprendizaje.
- Revelar la relación que existe entre estas creencias y las experiencias educativas previas, de los actores curriculares sobre la autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Identificar algunos problemas relacionados con la promoción de la autonomía en el programa investigado.
- Explorar las formas de sentir de estudiantes, maestros y directivos, de este programa.
- Examinar los tipos de acciones que los actores curriculares están orientando para solucionar estos problemas.

3. Teoría guía

“Una de las opciones metodológicas más recientes en el campo de la investigación educativa es la etnografía crítica”. (Santos, 2004).

En la orientación o enfoque etnográfico, el marco teórico busca obtener únicamente información, datos y no seguir un modelo; es decir, información que ayude a entender los propios datos y no un modelo para

‘moldearlos’, ya que la verdadera y auténtica estructura teórica debe emerger de los propios datos. (Martínez, 1991:134).

Por estas razones y otras más, hay que señalar que el marco teórico en la investigación cualitativa, con enfoque etnográfico, emerge a través de los procesos de reflexión, análisis e interpretación de los datos obtenidos en el análisis de las relaciones entre los actores curriculares involucrados.

Por otro lado, este tipo de investigación demanda un marco teórico apropiado, que permita una buena reflexión, análisis e interpretación desde diferentes disciplinas y desde diferentes autores; de lo contrario, se estaría atentando contra la abundante información que se obtiene en este tipo de investigaciones.

Para familiarizar al lector investigador con la naturaleza de la realidad objeto de estudio, es preciso exponer los referentes conceptuales en los que se fundamentó la investigación. Entre los temas abordados, descritos y caracterizados, están: la cultura, desde la perspectiva de Rocher (1980:111-112), y las definiciones de autonomía en el aprendizaje en la educación superior, en la enseñanza en la educación superior, en la gestión de la educación superior y en el contexto legal. Con todo esto, se pudo precisar mejor el concepto de autonomía y su uso desde diferentes enfoques.

Así mismo, se analizó y trabajó el significado de etnografía y su diferencia con la etnografía crítica, teniendo en cuenta la propuesta de etnografía crítica postulada por Carspecken.

4. Marco metodológico

El marco metodológico que se trabajó y se desarrolló en la investigación fue el método etnográfico, dado que, en todo momento, se pretendió describir o reconstruir, de manera analítica, lo que se presentaba en el contexto universitario analizado. Se hicieron entrevistas a estudiantes, profesores y directivos, de acuerdo con un protocolo diseñado por el grupo de co-investigadores y aprobado por la investigadora principal. Las entrevistas se grabaron en casetes y luego se transcribieron. Después, se analizaron los datos y se mostraron los resultados de las entrevistas a cada actor curricular.

4.1 MARCO METODOLÓGICO GENERAL

El marco metodológico que se siguió fue la combinación de tres propuestas investigativas, sugeridas por Santos (2004 y 2005). Estas son: la primera da cuenta de las cuatro etapas generales de la investigación etnográfica, diseñadas por Fetterman (1989:140). La segunda tiene que ver con las actividades indicadas por Carspecken (1996: 40-43) para el trabajo de campo; consideraciones de tipo ético y tipos de muestreo sugeridos por Cohen, Manion y Morrison (2000:140). La tercera es la consideración de la entrevista como técnica central, y la forma de determinar la población en este tipo de investigación cualitativa.

Para el desarrollo del proyecto, y dada la naturaleza del mismo, se utilizó el método etnográfico, inscrito dentro de las investigaciones de corte cualitativo. Esta determinación se tomó, teniendo en cuenta la definición que Goetz (1988) expresa sobre etnografía: “Una etnografía es una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales intactos”. También porque las etnografías permiten que el lector recree las creencias compartidas, las prácticas, los artefactos, el conocimiento popular y el comportamiento de un grupo de personas. (Goetz, 1988).

Además de lo anterior, hubo otros planteamientos que influyeron en la escogencia de este método:

- La etnografía la utilizan los científicos sociales para el estudio del comportamiento humano. (Goetz, 1988).
- La etnografía utiliza la experimentación y la cuasi-experimentación para el análisis de muestras, para hacer simulaciones, para comparar estudios históricos. (Goetz, 1988).
- El propósito de la etnografía es reconstruir las categorías específicas que los participantes emplean en la conceptualización de sus propias experiencias y en su concepción del mundo... (Goetz, 1988).
- La etnografía admite, dentro del marco de la investigación, las experiencias subjetivas tanto del investigador como de los participantes. (Goetz, 1988).
- Esta práctica facilita un control más consciente de los sesgos del observador y de la reactividad de los participantes. (Goetz, J.P. y Lecompte, M.D., 1988).
- La tarea no se aborda en blanco: se lleva una idea del proceso. Pero esta idea debe permitir desplazamientos insospechados de nuestra atención y prever vueltas atrás en el método. (Velasco, H. y Díaz de Rada, A, 1977).
- Algunos de los temas de estudio más neurálgicos de la etnografía, se refieren a la naturaleza de la estructura social, el poder, la cultura y el ser humano como agente de su propio desarrollo. (Carspecken, 1996).
- El enfoque de la investigación debía ser cualitativo crítico, puesto que su eje de trabajo se relaciona con la generación de los cambios sociales requeridos. Además, porque la preocupación central debe basarse en las desigualdades sociales. (Santos, 2004).
- La investigación crítica debe utilizarse como crítica social y cultural, para poder plantear cambios de acuerdo con las respuestas que se encuentren. (Kinchloe y McLaren 1994).

4.2 MARCO METODOLÓGICO ESPECÍFICO

Las etapas que se desarrollaron en el trabajo de investigación están ligadas a las tres propuestas sugeridas por Santos (2004). La primera corresponde a las cuatro etapas generales de la investigación etnográfica sugeridas por Fetterman (1989). A éstas se le han incorporado algunas actividades indicadas por Carspecken (1996) para el trabajo de campo, consideraciones de tipo ético y tipos de muestreo sugeridos por Cohen, Manion y Morrison (2000).

Etapas 1: Identificación del Tema o Problema relacionado con la línea de investigación establecida en la Universidad de La Salle, en los programas de postgrado.

Es política de los programas de postgrados socializar los proyectos de investigación, a todos sus estudiantes, para que los interesados se inscriban en ella. Los encargados

de hacerlo son los directores de investigación. Para el caso del proyecto que se está describiendo, la socialización se hizo en el segundo semestre de 2003 y solo a partir del mes de abril de 2004, le fue aceptado el proyecto a la Directora de la Investigación. A los estudiantes inscritos (coinvestigadores), se les aprobó el anteproyecto en julio de 2004.

Etapa 2: Elaboración de una teoría guía: Descrita en el numeral 3 de este trabajo de investigación.

Etapa 3: Trabajo de Campo: A continuación, se describe cada una de las etapas que Santos (2005) planteó para el desarrollo de esta investigación:

- a) Familiarización del investigador con la realidad del estudio (recolección y análisis de la información básica de los contextos estudiados por los coinvestigadores). En esta etapa, se recolectó información sobre: el contexto de Educación Superior, la jornada diurna, la ubicación en la ciudad de Bogotá, número de estudiantes por semestre con sus respectivas notas, fechas de ingreso, docentes de tiempo completo, de medio tiempo, de cátedra, directivos del programa, fechas de ingreso, etc.
- b) Exploración del contexto (identificación de coordenadas espaciales, temporales y conceptuales). En el PEI se investigó la visión que tenían estudiantes, profesores y directivos acerca de la autonomía en los procesos de aprendizaje y enseñanza.
- c) Abordaje de aspectos éticos (el consentimiento informado, manejo del anonimato de instituciones y actores curriculares y de la confidencialidad). Esta autorización fue otorgada por el Vicerrector Académico.
- d) Selección de personas, contextos, temas, tiempos, fuentes de información (muestreo, a partir del criterio de los investigadores). Una vez analizados los diferentes listados de estudiantes, profesores y directivos (entregados por el programa al coinvestigador), se procedió a identificar los estudiantes, profesores y directivos que serían entrevistados, y se coordinó con cada uno de ellos el día y hora que más les convenía.
- e) Consecución de autorizaciones para acceso a las comunidades educativas (programas académicos

conducentes y no conducentes a título). Este proceso siempre tuvo el aval de las directivas de la Universidad, para que no se presentara ningún obstáculo en su desarrollo: Decanatura del programa, una persona asignada por la Vicerrectoría Académica. En efecto, nunca se tuvo obstáculo alguno y lo solicitado por el coinvestigador fue suministrado.

- f) Identificación y confirmación de participación de actores claves curriculares. Se coordinó, con cada uno, el día y la hora más apropiada para llevar a cabo las entrevistas planeadas.
- g) Desarrollo y mantenimiento de buenas relaciones interpersonales en el campo de estudio. Todos los actores objeto de la investigación se mostraron muy participativos y manifestaron en algunos casos que les gustaría conocer los resultados de la investigación, por lo interesante del tema.
- h) Recolección de información, con un protocolo de entrevista. Fue diseñado por el grupo de coinvestigadores y aprobado por la investigadora principal. El protocolo resultó muy importante para el desarrollo de la entrevista. La entrevista fue grabada y se le comunicó a cada actor curricular antes de iniciar el proceso; nunca se obtuvo una negativa.

Etapa 4: Análisis formal de los datos

(Categorización de baja y alta inferencia, identificación de patrones de pensamiento, identificación de eventos claves, análisis textual y triangulación de datos provenientes de los tres tipos de actor curricular participante). La Directora de la Investigación fue la encargada de orientar el trabajo de categorización de baja inferencia. Le asignó colores a cada una de las entrevistas, para que quedaran visibles los objetivos específicos de la investigación. Para trabajar la categorización, entregó tablas para identificar las subcategorías, la descripción o problema o solución y el dato que apoyaba la identificación de esa categoría. En la identificación de patrones de pensamiento, se subrayaron las frases o palabras que sustentaban la identificación de la categoría, para cada actor curricular y para cada objetivo específico. El proceso de subrayar se llevó a cabo en la tabla matriz utilizada para la identificación de categorías de alta inferencia. Luego, o de forma casi que inmediata, en la identificación de patrones de pensamiento, se identificaron los patrones de similitud, y los eventos claves que guardaban estrecha relación con

cada actor curricular. Por último, después de realizar análisis de todos los puntos anteriores, se trianguló para identificar categorías idénticas o diferentes, y los datos que suministraran un mismo acercamiento a la definición de la categoría.

5. Resultados

5.1. CREENCIAS DE LOS ACTORES CURRICULARES SOBRE LA AUTONOMÍA

Se realizó un análisis documental y se caracterizaron los enunciados básicos del proyecto educativo del programa estudiado. En él se ilustra cómo los actores curriculares (estudiantes, profesores y directivos) intervienen en el proceso educativo y cómo entienden su participación y las diversas responsabilidades que deben tener por pertenecer a la Universidad.

Una vez realizadas las entrevistas (las cuales fueron grabadas), se procedió a analizarlas. Se categorizaron cada uno de los actores curriculares, de acuerdo con los objetivos planteados para el proyecto. Luego, se identificaron los patrones de pensamiento y, por último, se trianguló la información para verificar y observar si se podían encontrar datos que tuvieran un marco referencial en cada uno de los actores.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en las entrevistas relacionadas con el primer objetivo específico, descritos por categorías: “Describir algunas creencias de los actores curriculares de estos contextos sobre la autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación superior”. En cada una de las entrevistas a los actores, se les preguntó: a) ¿Qué entienden por autonomía en general y por autonomía en el aprendizaje? b) ¿Cuáles creen ustedes que son sus principales atributos? En cada entrevista, surgieron preguntas que nos permitieron acercarnos a las creencias que ellos tenían sobre autonomía en los procesos de aprendizaje - enseñanza.

A partir del informe final entregado por la directora de investigación a los coinvestigadores, se retomaron y estructuraron las categorías propuestas por Santos (2005), para el análisis de cada actor curricular. Para ello, se leyeron una y otra vez los formatos de transcripción

de las entrevistas. De esta misma manera se hizo con los formatos de categorización y con los diversos informes presentados a la Directora de la investigación. Estos formatos permitieron identificar las categorías que se señalaban en Santos (2005) y complementarlas. Fundamentalmente, sirvieron para precisar cómo estas categorías se gestaban en el contexto del coinvestigador escogido; de esta forma, se terminó contextualizando la categoría en la universidad objeto de estudio. En todos los casos se realizó un complemento y se contextualizó, a través de lo encontrado.

5.1.1 CREENCIAS DE LOS ESTUDIANTES

Los estudiantes entienden la autonomía como una capacidad de autorregulación. Entiéndase autorregulación como la capacidad para tomar decisiones, para organizar las propias actividades, para saber gestionar sus propios procesos personales, y para indicar que se tiene autonomía según las circunstancias en que se vea inmerso.

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

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

CATEGORÍAS ENCONTRADAS:

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

AUTONOMÍA COMO CAPACIDAD DE AUTORREGULACIÓN

- **Es tomar decisiones/ decidir.**

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

(2) “Cuando yo decido que quiero seguir acá, que quiero venir mañana, que quiero venir y presentar o tener resultados, no por el simple hecho de venir, sino porque sé que soy capaz de hacerlo”. (E3:51-54) F.

- **Es organizar las propias actividades**

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

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

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

- **Es realizar o hacer las cosas solo**

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

- **Es expresar lo que se piensa**

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

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

- **El proyecto educativo institucional fomenta el aprendizaje autónomo**

(7) “El colegio lo sociabiliza mucho mm...aprendí a respetar, pero, o sea, en el buen sentido de la palabra, no porque yo fuera irrespetuosa, sino a saber que digamos siempre hay una persona que sabe más que uno y a uno lo está ayudando y uno tiene que ser, o

sea, no tiene que acercarse, pero debe dejarse guiar, si quiere lograr algo en la vida, o sea, dejarse llevar por las personas que saben o que han vivido más que uno, por lo menos”. (E3:32-37)F.

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

ÁREAS DEL CONOCIMIENTO QUE FAVORECEN O NO LA AUTONOMÍA.

- **El tipo de área del conocimiento fomenta el aprendizaje autónomo**

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

AUTONOMÍA ES TENER LA VOLUNTAD DE HACER

- **Es un ejercicio de la propia voluntad del individuo**

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

LA AUTONOMÍA ES UN PROCESO

- **Es un proceso que se tiene que incubar desde uno muy pequeño**

(11) “La autonomía es un proceso que se tiene que incubar desde uno muy pequeño. Yo creo que desde niño en Kinder ya tienen que meterle en la cabeza que ser autónomo no es que no quiera a los papás ni nada de esas cosas, sino tener el valor de afrontar sus cosas como debe ser; es como uno de los pocos valores que se inculcan en la educación actualmente entonces

sería como muy bueno darle cierta importancia a desarrollar esa clase de valores en las personas". (E1:138-143) M.

LA AUTONOMÍA ES UN VALOR

- **Es un valor que tienen las personas**

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

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

5.1.2 CREENCIAS DE LOS PROFESORES

Al igual que para los estudiantes, se encontraron dos categorías: Autonomía como capacidad de autorregulación y autonomía como libertad en el ejercicio docente. Las dos hacen referencia a la autonomía como la capacidad de tomar decisiones, y a la capacidad que tiene el alumno para formar su concepto, criterio, basado en normas familiares, profesionales, empresariales y gubernamentales.

Entre las definiciones que los profesores enunciaron acerca de autonomía están:

- Capacidad que se tiene para expresar lo que se piensa.
- Es rebasar las exigencias del maestro.
- Es reconocer la autonomía de otros.
- Es la libertad en el ejercicio docente. Entendiéndose libertad de cátedra la forma de regentar la asignatura, pero regido por principios institucionales y gubernamentales.
- Es la forma de regentar la asignatura en el aula de clase.
- De generar opiniones muy particulares.
- Es tener amplia libertad de cátedra: exponiendo puntos de vista, de acuerdo con su criterio, pero ceñidos a un programa.

CATEGORÍAS ENCONTRADAS:

A continuación, se identifican las categorías encontradas, su correspondiente descripción y el dato que las identifica.

AUTONOMÍA COMO CAPACIDAD DE AUTORREGULACIÓN

- **Es tomar decisiones/ decidir**

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

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

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

- **Es expresar lo que se piensa**

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

- **Es rebasar las exigencias del maestro**

(17) "En determinados trabajos realizar una labor desde mi perspectiva y pues con mi grupo de estudio

con respecto a rebasar los mmm, como los eh, el eh, digamos el, las exigencias de parte del maestro tomarlas simplemente como, como una media, pero sin lugar a dudas asumiendo que se podía hacer mucho mas y realizándolo pues desde la perspectiva personal avanzando mucho más de lo exigido". (P2:3-8) M

- **Es reconocer la autonomía de otros (Comunidad académica)**

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

AUTONOMÍA COMO LIBERTAD EN EL EJERCICIO DOCENTE

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

(19) "La Universidad ha tenido una libertad de cátedra, desde luego ceñida a algunos principios institucionales pero también principios gubernamentales que yo considero que hay libertad de cátedra, también hay un marco no solamente a nivel de institución sino a nivel de gobierno, a nivel de ICFES, a nivel de Ministerio de Educación". (P1:3-5) M

- **Son ámbitos del ejercicio de la autonomía**

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

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

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

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

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

5.1.3 CREENCIAS DE LOS DIRECTIVOS

Se encontraron dos categorías similares a las de los estudiantes y profesores: Autonomía como capacidad de autorregulación y autonomía como libertad en el ejercicio directivo. Las dos hacen referencia a la autonomía como la capacidad de tomar decisiones; de realizar o hacer las cosas solo; de reconocer la autonomía de otros; entienden la autonomía como la libertad en el ejercicio directivo, que permite adaptarse a las normas.

CATEGORÍAS ENCONTRADAS

A continuación, se identifican las categorías encontradas, su correspondiente descripción y el dato que las identifica.

AUTONOMÍA COMO CAPACIDAD DE AUTORREGULACIÓN

- **Es tomar decisiones / decidir**

(23) "Es poder participar, decidir, cómo estudio, en qué momento estudio, a qué hora y cómo lo hago". (D1:40-41)F

- **Es realizar o hacer las cosas solo**

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

- **Es reconocer la autonomía de otros**

(25) "Es discrepar con las normativas de la universidad, pero al pertenecer a una empresa, uno juega con las reglas de la empresa o se va. Y se encuentra muy contento en la universidad". (D2:69-72)M

AUTONOMÍA COMO LIBERTAD EN EL EJERCICIO DIRECTIVO

- **Adaptarme a las normas**

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

6. Conclusiones

En las siguientes conclusiones se destacan las experiencias, los encuentros y las observaciones recolectadas en los procesos de entrevista sostenidas con cada actor curricular. Todo esto para mostrar que la metodología propuesta por Santos (2005) y el enfoque etnográfico crítico permitieron el acercamiento a los diferentes mundos subjetivos, analizados en la investigación.

Se señalan, además de las conclusiones del coinvestigador, las que encontró y señaló Santos (2005) en su informe final. Las deducciones que se sacaron son producto de las diversas entrevistas realizadas por los coinvestigadores en los contextos educativos escogidos, a cada uno de los actores curriculares; todas ellas refuerzan los hallazgos obtenidos por la Investigadora principal.

- Las definiciones que los actores curriculares declararon sobre autonomía (capacidad de autorregulación, de expresar lo que se piensa, tratando de rebasar a quien la orienta o guía en la universidad) demuestran la complejidad de este concepto en este contexto de estudio.
- Cuando las instituciones educativas elaboran su currículo y lo socializan para todo el personal,

están construyendo la autonomía que se debe seguir en la institución.

- La autonomía se manifiesta en el aula, cuando el profesor puede desarrollar la libertad de cátedra, expresión y pensamiento; ciñéndose siempre a un programa y a la normatividad de la institución académica.
- Para estudiantes, profesores y directivos la autonomía es un proceso que se tiene que gestar desde el hogar (la formación en el hogar juega un papel importante en el desarrollo de la autonomía), y reforzar en las instituciones educativas. Y que los procesos de autonomía evolucionan en la medida que la persona madure.
- Para la mayoría de los estudiantes, la autonomía es un valor que se transmite desde el maestro, el directivo y la institución. Ellos piensan que cuando el estudiante no está de acuerdo con este valor, está poniendo en peligro la práctica de la autonomía, en los diversos escenarios de la vida.
- Para todos los actores curriculares, la autonomía es aquello que se otorga o se pierde, dependiendo de las relaciones académicas que se dan en la universidad, ya sea en el aula de clase, o en los diferentes eventos con las directivas de la institución.
- Para los directivos, la autonomía es la libertad que se tiene en el desempeño del cargo. Sin olvidar las funciones, las responsabilidades, los esfuerzos y las condiciones, que tiene el cargo respecto a la Misión y Visión de la universidad, y de la Facultad que se dirige. Es la libertad de acción para buscar una equidad entre el direccionamiento de los diferentes reglamentos que existen en la institución y la capacidad de interpretarlos. Por ejemplo, cuando se busca la satisfacción del cliente interno (estudiantes y profesores) y la del cliente principal (la institución), sin que salga perjudicada desde el punto de vista legal, o que vaya a generar ruido en el entorno.

Los hallazgos que encontró Santos (2005) fueron:

- La autonomía es la capacidad que se tiene para tomar decisiones.

- La autonomía debe ser intencionalmente promovida desde la escuela, y que ésta evolucione con el tiempo.
- La autonomía es diferencial, depende de las circunstancias y de los roles que se desempeñan en los procesos educativos.
- La autonomía está determinada, condicionada por los lineamientos institucionales, las relaciones contractuales, el tipo de rol que se desempeña, la normatividad.
- A los directivos se les debe dar libertad para el desempeño de sus funciones.
- Los directivos deben socializar el currículo y precisar si se identifican o no con el contexto universitario. Deben explicar cómo lo van a desarrollar.
- Los directivos y los profesores deben tener estudios de Maestría en Docencia, o en Educación.
- Los profesores deben participar en el desarrollo de los contenidos de los programas académicos, o, por lo menos, se les debe indicar los contenidos clave que no pueden faltar dentro del programa.

7. Recomendaciones

- La Universidad podrá construir procesos autónomos, por un lado, a través de la contratación de directivos que hayan demostrado una trayectoria, unos resultados importantes en otros contextos universitarios, una excelente preparación académica, una vasta experiencia en educación superior y una significativa experiencia laboral. Por el otro, realizando un proceso de reclutamiento y selección apropiados para este nivel administrativo.
- Nombrar los directivos por un periodo no inferior a dos años, para crear compromiso con la institución. De lo contrario, los resultados no van a ser los esperados.
- Los programas deben mostrar la relación que guarda dicha asignatura con las otras de la carrera.
- Se le debe exigir al docente definir y socializar la metodología que implementará en su cátedra.
- Los programas de las asignaturas no deben ser rígidos, sino flexibles y orientadores para el estudiante.
- La Universidad debe brindarles a los estudiantes cursos de orientación profesional, para que logren identificarse con lo que están estudiando. Porque si el estudiante escogió su carrera, sin estar convencido de que esa es la que él quiere, esto se reflejará en su desempeño y en su actitud hacia el aprendizaje. ≡

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

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

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. _____.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-CASTRO, E. y RODRÍGUEZ SEHK, 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: Unesco. IPE, 2001. (En red). Disponible en: www.iipe-buenosaires.org.ar
10. BROVELLI, M.S Nuevos - viejos roles en la gestión educativa: el asesamiento 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 BEJARANO, Alicia y MALAVER RODRÍGUEZ, 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. MORÍN, E. La reforma de la Universidad. Información suministrada en la maestría en Educación año, 2000.
30. _____. 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, Capítulo 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 ed) 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 N.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: IYPE, 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

Hélder Barahona Urbano

Magíster en Docencia - Universidad de La Salle; Especialista en Relaciones Industriales, Universidad EAFIT; Administrador de Empresas, Universidad ICESI. Ponente Nacional e Internacional de temas de Gestión Humana; Docente Investigador - miembro del Grupo de investigación de Mercadeo e Iniciativa Empresarial de la Universidad Libre, Seccional Cali, reconocido por Colciencias. Dieciséis (16) 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. Diecisiete años (17) de experiencia laboral en organizaciones nacionales y multinacionales, en el área de Gestión Humana y Gerencia, de las ciudades de Cali y Bogotá. helderbarahona@yahoo.com, helder.barahona@email.unilibrecali.edu.co