

**TIEMPO ACADÉMICO AUTÓNOMO EN ESTUDIANTES DE LA
UNIVERSIDAD DEL TOLIMA**

CARLOS ARTURO SÁNCHEZ JIMÉNEZ

**UNIVERSIDAD DEL TOLIMA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN – MODALIDAD DE INVESTIGACIÓN
IBAGUÉ
2012**

**TIEMPO ACADÉMICO AUTÓNOMO EN ESTUDIANTES DE LA
UNIVERSIDAD DEL TOLIMA**

CARLOS ARTURO SÁNCHEZ JIMÉNEZ

Trabajo de tesis para optar el título de Magister en Educación

Director

Luis Alberto Malagón Plata

Ph.D. en Educación.

UNIVERSIDAD DEL TOLIMA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN – MODALIDAD DE INVESTIGACIÓN

IBAGUÉ

2012

Nota De Aceptación

Director de tesis

Jurado

Ibagué, 2012

A mis hijos: Sofía, Juan Camilo y Pablo Andrés.

AGRADECIMIENTOS

El autor expresa su agradecimiento a:

Luis Alberto Malagón Plata, Ph.D. en educación. Director de la investigación y apoyo incondicional y valioso.

A los estudiantes todos, de los niveles tercero a sexto del programa de Ingeniería Agroindustrial de la Universidad del Tolima, por su receptividad y aportes.

A los docentes que orientaron el proceso formativo de ésta maestría, por sus orientaciones.

Carlos Alfredo Tovar Castañeda, Ingeniero Forestal. Por su oportuna asesoría en el manejo estadístico.

Especialmente, a mí adorada esposa por su amor, consejo y respaldo.

A todos aquellos que colaboraron de una u otra manera en la realización de este proyecto.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	15
1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	17
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	17
1.1.1. Pregunta principal	17
1.1.2. Preguntas secundarias	17
1.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	17
1.2.1 Objetivo general	17
1.2.2. Objetivos específicos	18
2. REVISIÓN DE ANTECEDENTES	19
3. MARCO TEÓRICO	24
4. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	33
5. MARCO METODOLÓGICO	34
6. RESULTADOS	39
6.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	39
6.2 ANÁLISIS CON EL SOFTWARE SPSS	40
6.2.1 Generalidades de la base de datos	40
6.2.2. Objetivos específicos	41
6.2.2.1. Análisis con el Software Atlas.ti 6.0. Se relaciona, en cada uno de los objetivos específicos, el respectivo análisis.	47

6.2.3. Análisis de los resultados	48
6.2.3.1. Análisis con el software SPSS	49
6.2.4. Análisis de los resultados	56
6.2.4.1. Establecer si existen métodos de estudio académico autónomo en los estudiantes.	57
6.2.5. Análisis de los resultados	71
6.2.5.1. Identificar las actividades que realizan los estudiantes en el TAA.	74
6.2.6. Análisis de los resultados	78
7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	80
7.1. CONCLUSIONES	80
7.2. RECOMENDACIONES	81
REFERENCIAS	82

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Edad de los estudiantes y nivel que cursan	40
Tabla 2. Estimación mediante intervalo de confianza	40
Tabla 3. De contingencia: Genero de los encuestados – Nivel que cursa	41
Tabla 4. Frecuencias - ¿Qué es un crédito académico?	41
Tabla 5. Frecuencias - Horas clase presencial 4h/d /tiempo académico autónomo	42
Tabla 6. Frecuencias - Estudia para el día siguiente las asignaturas	43
Tabla 7. Frecuencias - Tiempo de estudio autónomo asignatura día siguiente	44
Tabla 8. Frecuencias - De contingencia: Estudia para el día siguiente las asignaturas * tiempo de estudio autónomo asignatura día	45
Tabla 9. Frecuencias - Herramientas: uso de diccionario, internet, entre otros	49
Tabla 10. De contingencia: Consultas en la biblioteca * Cuanto tiempo promedio día	50
Tabla 11. De contingencia: Tiene computador propio * Tiene acceso a un pc y al internet cuando lo desea	51
Tabla 12. Frecuencia - Tiene lugar definido para estudiar autónomo	51
Tabla 13. Frecuencia – Apoyo económico de los padres	52
Tabla 14. Frecuencia – El ambiente de su vivienda favorece el TAA	53
Tabla 15. Frecuencia - duerme siete horas diariamente	54
Tabla 16. Frecuencia - Estudia solo	57

Tabla 17. De contingencia: Estudia solo * Tiempo dedicado al TAA	58
Tabla 18. De contingencia: Horario establecido para TAA * Cuanto tiempo promedio día	58
Tabla 19. Frecuencia - Día de no trabajo autónomo	59
Tabla 20. Frecuencia - estudia domingos o festivos	60
Tabla 21. De contingencia Tiempo de trabajo durante las evaluaciones * TAA dedicado en época de evaluaciones	61
Tabla 22. De contingencia: Asiste a clases de manera regular * Entiende al docente en clase	61
Tabla 23. Frecuencia - Consulta de manera autónoma otro tipo de fuentes a las que el docente sugiere	61
Tabla 24. Frecuencia - Su TAA es menor a consultas no obligadas	62
Tabla 25. Frecuencia - Su TAA es mayor a consultas obligadas	63
Tabla 26. Frecuencia - TAA solo cuando hace parte de la evaluación	64
Tabla 27. Frecuencia – TAA cuando los cursos son exigentes	65
Tabla 28. Frecuencia - Usa el TAA cuando no entiende el tema de clase	66
Tabla 29. Frecuencia – TAA de día o de noche	67
Tabla 30. De contingencia: Planifica a través de una agenda diaria * Cumple la agenda diaria	68
Tabla 31. Frecuencia - Tipo de actividad diferente al TAA	74
Tabla 32. De contingencia: Práctica deporte diariamente * Horas de práctica deporte	75
Tabla 33. Tabla de contingencia uso restaurante estudiantil * tiempo acceso al restaurante	76
Tabla 34. De contingencia: Actividades lúdicas * Tiempo para lúdicas o artísticas	76

Tabla 35. De contingencia: Trabaja laboralmente *
Tiempo dedicado al trabajo laboral

76

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Sabe que una asignatura orientada por modalidad de crédito académico, implica un TAA o trabajo independiente	42
Figura 2. Estudia a veces de manera autónoma, las asignaturas del día siguiente	44
Figura 3. Estudia para el día siguiente las asignaturas	46
Figura 4. Familia interpretación de créditos académicos	48
Figura 5. Estudiantes que usan herramientas de apoyo en TAA	50
Figura 6. Tiene lugar definido para estudiar autónomo	52
Figura 7. El ambiente de su vivienda favorece el TAA	53
Figura 8. Duerme siete horas diariamente	54
Figura 9. Familia apoyos logísticos	56
Figura 10. Estudia solo	58
Figura 11. Día de no trabajo autónomo	59
Figura 12. Tiempo de trabajo durante las evaluaciones	60
Figura 13. Consulta de manera autónoma lo que el docente Sugiere	62
Figura 14. Su TAA es menor a consultas no obligadas	63
Figura 15. Su TAA es mayor a consultas obligadas	64
Figura 16. TAA cuando los cursos son exigentes	65
Figura 17. TAA cuando los cursos son exigentes	66
Figura 18. Usa el TAA cuando no entiende el tema de Clase	67
Figura 19. TAA de día o de noche	68

Figura 20. Familia “estrategia de estudio en el TAA”	71
Figura 21. Tipo de actividad diferente al TAA	75
Figura 22. Familia “actividad de los estudiantes en el TAA”	78

LISTA DE CUADROS

	Pág.
Cuadro 1. Análisis	47
Cuadro 2. Análisis con el software Atlas. ti 6.0	55
Cuadro 3. Análisis con el Software Atlas. Ti 6.0	70
Cuadro 4. Análisis con el Software Atlas. ti 6.0	77

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es determinar la utilización o no de manera aplicada del tiempo académico autónomo –TAA-, por parte de los estudiantes de pregrado de la Universidad del Tolima, sucintamente los estudiantes de tercero a sexto nivel de pregrado de Ingeniería Agroindustrial.

Identificar, si existen estrategias pedagógicas y didácticas, entre otras, para garantizar el uso correcto y permanente del tiempo independiente o autónomo producto de la implementación de los créditos académicos.

Conocer los elementos y estrategias actuales, a las cuales se aproximan para abordar el compromiso académico. Prescribiendo además si existe compromiso con la formación autónoma; éste proceso, implica una evaluación constante de las estrategias, de los términos de aprendizaje, que estructuren la integralidad del proyecto educativo orientado al ejercicio de la autonomía en la comunidad académica y en especial al estudiante.

El estudiante, enriquece cuando aprende cómo organizar sus recursos para el aprendizaje, es decir, cuando adquiere conciencia de sus hábitos de estudio, de la manera en que, a partir de estos, se acerca o se aleja de su éxito académico. Teniendo presente que la ayuda tecnológica, familiar, social y del cuerpo docente han de participar de manera activa para propiciar la autonomía y la decisión del estudiante para apropiarse esta categoría; el de ser autónomo.

Palabras Clave: Tiempo Académico Autónomo. Proyecto Educativo. Aprendizaje. Procesos Pedagógicos. Créditos Académicos.

INTRODUCCIÓN

Estudiar el uso del tiempo de trabajo independiente, en los estudiantes de pregrado, es una forma de abordar la problemática de su utilización y de su incidencia en la respuesta académica. Los hábitos de estudio tienen una implicación en el rendimiento académico y esto influye en cómo se enfrenta el reto de asumir las responsabilidades de ser universitario.

Se discierne que para conseguir respuesta académica apropiada, que garantice una acción coherente, práctica y aplicada de los aprendizajes teóricos y básicos que se imparten en la Universidad corresponde hacer, entre otras cosas, un uso apropiado del tiempo académico autónomo. Lo cual nos invita a pensar si este proceso se desarrolla de manera integral, permanente y rutinaria en nuestra Universidad.

El compromiso actual de la academia con el modelo curricular de competencias, en el que la actividad académica esta definida por créditos, deriva un sin número de acciones que son fundamentales para su optima aplicación, entre las cuales, se puede resaltar el TAA.

Es el que resulta del ejercicio académico en compañía con el docente y que relaciona una hora de trabajo presencial con dos horas de trabajo independiente del estudiante. Razón por la cual, es pertinente que la comunidad académica estudie y analice las implicaciones que éste tiene en la formación de profesionales.

El sistema de créditos demanda responsabilidad y compromiso del estudiante y del profesor para lograr la meta de aprendizaje, puesto que involucra en gran medida un componente de trabajo independiente que debe ser planeado por el estudiante y dirigido por el profesor, existen teorías y diagnósticos precisos que dan lineamientos curriculares, estrategias pedagógicas, didácticas o métodos de planificación para definir los métodos y procedimientos para abordar el trabajo autónomo, algo que está definido de manera general y que no se ha implementado y culturalmente no se ha apropiado, de manera masiva y efectiva

Se sabe, además, que la necesaria transición metodológica en la docencia y en el manejo del TAA, escasamente trasciende lo conceptual. Esto es que los estudiantes, habitualmente no han dado un paso al cambio de actitud, continúan dando respuesta mínima a lo tratado en clase y los docentes aún diseñan sus estrategias por los métodos convencionales.

El tiempo académico autónomo y su utilización es un tema de investigación con pocos antecedentes y, por lo tanto, las evidencias que se puedan presentar son exploratorias, es decir, conducen a la generación de supuestos y no a demostraciones concluyentes, se puede decir que las principales investigaciones relacionadas con la propuesta de investigación, están

centradas básicamente en el concepto de estudio autónomo desde la modalidad de educación a distancia y semi- escolarizada.

1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Universidad del Tolima, institución pública de educación superior ha acogido el sistema de créditos académicos y la necesidad de desarrollar un diagnóstico de la utilización del tiempo académico autónomo se hace ineludible y prioritario.

Se requiere, entonces hacer énfasis en el tiempo considerado en el concepto de créditos, esto es el TAA, donde el estudiante debe hacer esfuerzos propios de aprendizaje, definidos y establecidos en cada una de las diferentes actividades que desarrolla, donde el estudiante se interese a aprender, a tomar decisiones propias. Implica, asumir una actitud abierta y crítica, que genere hábitos de estudio, autoplanificación y autorrealización.

Entonces aparecen las preguntas que han de aclarar si este proceso se da de manera permanente, semipermanente, o no se presenta como una estrategia de aprendizaje en los estudiantes. Debemos conocer si hacen uso, o no, de este tiempo independiente o autónomo, si, hacen uso, en que lo usan, en investigar ¿nuevos conceptos?, en ¿aclarar conceptos de clase? o en ¿resolución de problemas específicos? Entre otros.

1.1.1. Pregunta principal. ¿Determinar la utilización del tiempo académico autónomo de los estudiantes de tercer nivel a sexto nivel de pregrado del programa de Ingeniería Agroindustrial?

1.1.2. Preguntas secundarias. ¿Indicar si los estudiantes conocen el concepto de créditos y si por este interés hacen uso apropiado del TAA?
¿Existen herramientas tecnológicas y logísticas que apoyen la utilización del tiempo académico autónomo?

¿Existen métodos de estudio académico autónomo en los estudiantes?

¿Que actividades realizan los estudiantes en el tiempo académico autónomo?

1.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.2.1 Objetivo general. Establecer la utilización del tiempo académico autónomo (TAA), por parte de los estudiantes de pregrado de tercer a sexto nivel del programa académico de Ingeniería Agroindustrial de la Universidad del Tolima.

1.2.2. Objetivos específicos. Indicar si los estudiantes conocen el concepto de créditos y si por este interés hacen uso apropiado del TAA
Identificar si existen herramientas tecnológicas y logísticas que apoyen la utilización del TAA.

Establecer si existen métodos de estudio académico autónomo en los estudiantes.

Identificar las actividades que realizan los estudiantes en el TAA.

2. REVISIÓN DE ANTECEDENTES

El tiempo de trabajo autónomo académico de los estudiantes universitarios toma importancia de manera relevante con la implementación del concepto de créditos académicos en nuestro sistema educativo, para ello se hace referencia a las normas de educación superior en Colombia (Decreto 808 de abril 25 de 2002., Colombia. Presidencia de la República) donde se establece “el crédito académico como mecanismo de evaluación de calidad, transferencia estudiantil y cooperación interinstitucional”.

El sistema de créditos supone una valoración muy precisa de la intensidad horaria que demanda cada una de las actividades académicas al estudiante, corresponde a 48 horas de trabajo efectivo durante el período académico, que incluye las horas presenciales y las de su trabajo independiente.

La normatividad para calcular los créditos difiere según el nivel de educación, y las instituciones educativas tienen autonomía para establecer el tiempo de trabajo independiente correspondiente a las diferentes actividades presenciales, con la condición de que la proporción creada sea real. De esta forma, por cada hora de clase teórica con acompañamiento del docente, se estiman en general dos horas de trabajo independiente del estudiante; por consiguiente, un crédito supone dieciséis horas de trabajo con acompañamiento del docente y treinta y dos de trabajo independiente, en un período académico, de dieciséis semanas por ejemplo.

Los créditos son un referente importante para la construcción de un sistema de educación superior que posibilite el diálogo interinstitucional y la movilidad de sus diferentes actores dentro y fuera del sistema. Al ser comparables, se constituyen en indicadores para la verificación del cumplimiento de estándares mínimos de calidad. En los programas donde se han definido estos, además de facilitar la movilidad y las transferencias permite que el estudiante se apropie de su proceso educativo, al definir sus rutas de formación profesional, los tiempos de dedicación académica y sus ritmos y secuencias de aprendizaje en consenso con los representantes de la institución educativa. (Isaza, Pérez, Martínez, Velásquez & Mercado, 2006).

Frente a las nuevas realidades y desafíos a los que se enfrenta la Universidad contemporánea, insertada en la denominada sociedad del conocimiento, donde el conocimiento aparece y desaparece a un ritmo vertiginoso, la formación del profesional se convierte en un reto importante para la educación superior, y más aún las formas, los métodos y las vías para conducir y lograr tales objetivos de manera pertinente. Los estudiantes y profesores cuentan con nuevos medios para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, los cuales han revolucionado los paradigmas de formación.

En el orden del cómo enseñar, son variadas las iniciativas para lograr una preparación eficiente de nuestros profesionales, y el trabajo independiente

resulta fundamental para lograr tales objetivos y una forma de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que no se ha explotado en todas sus dimensiones, si se analizan las potencialidades del mismo para el desarrollo de habilidades de independencia cognoscitiva, de cooperación, de comunicación, entre otras. (Cao, Herrera & Rodríguez, 2010)

A la universidad ingresan estudiantes con diferentes motivaciones y estilos de ser y conocer. Enseñar en la Universidad tiene que ser una actividad atractiva, que genere creatividad y motivación, contenidos con recreación continúa de problemas reales que involucren el entorno social, político, cultural y multidisciplinaria en lo posible, que el estudiante se sienta motivado a adquirir un auto control y autodisciplina para el estudio autónomo, con la seguridad que una vez egresado pueda ser competitivo. Podemos asegurar que mediante la disciplina adquirida en la utilización del tiempo de trabajo académico autónomo, la actitud de independencia y trabajo en equipo se fortalecen entre otras condiciones, como la de ser, un ser, con edad adulta y responsable.

En las condiciones actuales, el proceso de enseñanza-aprendizaje exige una formación más independiente, hace del autoaprendizaje el centro de su proceso de formación y demanda dedicación sistemática al estudio, independencia y creatividad, así como un elevado desarrollo de la capacidad de gestionar conocimientos propios a través de los materiales didácticos concebidos para cada programa y los creados por los docentes. Delors J. Informe a la UNESCO, 1997.

La enseñanza es la actividad esencialmente intencional que organiza los distintos niveles de acción y genera situaciones que promueven el aprendizaje de los alumnos. Es, por tanto, una actividad reflexiva que, empleando una óptima comunicación y generando una adecuada interacción, promueve y propicia que el alumno adquiera un estilo de aprendizaje significativo. (Izquierdo & Cabrera 2009)

El trabajo independiente de los estudiantes es una forma organizativa del proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier ciencia. Debe ser planificado por el profesor principal, con el jefe de departamento de cada asignatura o estancia, debe aprobarse por la facultad correspondiente y es ejecutado por el estudiante. A pesar de esta estructura metodológica, cada docente puede implementar otra forma de orientar este estudio independiente. (Arada, Méndez, Méndez & Pérez 2009).

Toda vez que se quiera, los estudiantes universitarios deben asumir que su rendimiento y aprendizaje esta supeditado a la investigación propia que adelanten de los diferentes temas que el docente orienta en clase, donde el docente se ha convertido en un facilitador del proceso de aprendizaje, que basado en el trabajo académico autónomo del estudiante debe estar preparado para dar las aclaraciones y orientaciones al estudiante para su aprendizaje.

Hoy en día, la docencia universitaria está iniciando un proceso de cambio como consecuencia de la convergencia europea, los nuevos planes de estudio y la influencia de un nuevo paradigma educativo cuya unidad de análisis no son las acciones del profesor sino las acciones del estudiante.

Se trata de un paradigma que cambia sustancialmente el núcleo central que en lugar de estar representado por el profesor y la enseñanza, está basado en el aprendizaje y en la persona que aprende. Lo que importa ahora no es tanto transmitir conocimientos sino ayudar a alguien a adquirir conocimientos, es decir, ayudar a aprender (Marzano, 1991).

Según Rodríguez (2004), este nuevo paradigma, lleva a concebir el aprendizaje como un proceso de construcción de significado. En este sentido, el alumno no se limita a adquirir conocimiento sino que lo construye. Así, el estudiante resulta mucho más activo e inventivo, y su papel se corresponde al de un ser autónomo, autorregulado, que conoce sus propios procesos cognitivos y tiene en sus manos el control del aprendizaje.

Se pretende la activación en el alumno de una serie de procesos cognitivos básicos que incluyen la selección y retención e información, la organización y elaboración de nueva información, la integración de la misma en los conocimientos poseídos y su aplicación a las nuevas situaciones de aprendizaje.

Consiguientemente, del papel del profesor no se limita a transmitir información sino que participa activamente en el proceso de construcción de significado del estudiante, haciendo de mediador entre la estructura de conocimiento y la estructura cognitiva del sujeto (González-Pienda, 2004).

El grado de autonomía, es necesario para reconocer y gestionar los factores de éxito en el propio aprendizaje. El estudiante universitario tiene la capacidad de identificar las características del propio estilo de aprendizaje, aprender de los propios errores y de los éxitos, gestionar el propio proceso, realizar actividades de autorregulación. Ciertamente es que, para hacerlo, necesita conocer y (en la medida en que eso es posible) compartir los objetivos con el profesorado; saber de qué elementos dispone para profundizar, contrastar, revisar su proceso y sus propios aprendizajes; tener confianza en que sus propuestas (directas o indirectas) sobre métodos o estrategias de enseñanza alternativos o personalizados serán escuchadas por el profesorado.

Pero también es cierto que, si estas condiciones no se dan, el estudiante se crea las propias representaciones de objetivos, criterios de realización y de evaluación, entre otros. es decir, un proyecto personal de aprendizaje basado en criterios propios. (Álvarez, González, Mieres & García, 2007).

Trabajo autónomo, formalmente, es una estrategia muy usada en los entornos universitarios, porque se trata de los denominados "trabajos" (recensiones, monografías, estudios documentales, búsquedas bibliográficas, entre otros.)

que el alumnado realiza de forma autónoma (sin la presencia del profesorado), de manera individual o en pequeño grupo, sin embargo, no es recomendable quedarse en la pura apariencia, porque el trabajo autónomo, además de ser, formalmente, una monografía o una colección (igual como lo pueden ser los trabajos que, habitualmente, se pueden encontrar en "el rincón del vago" u otros similares en Internet), ha de representar un reto individual, personalizado, para cada estudiante; por este motivo no puede tratarse de una visión estandarizada de determinada situación, sino de una visión diferente, original, creativa; por ejemplo, profundizar en determinada teoría o perspectiva a la luz de tres autores actuales puede proponer o no el profesor para el estudiante y la clase, la ampliación de un aspecto específico del tema debatido en el aula haciendo referencia a los acuerdos o líneas fundamentales que se han detectado en aquella sesión, transferir a otro contexto dado el conjunto del marco conceptual desarrollado. (Núria, 2009)

Con el fin de evaluar las relaciones entre el autoconcepto académico, la motivación académica autónoma, y el rendimiento académico, se probaron tres modelos conceptuales que describen los vínculos entre ellos, los modelos probados fueron, 1) que la motivación académica autónoma media la relación entre el autoconcepto académico y el rendimiento, 2) que el autoconcepto académico media la relación entre la motivación autónoma y el logro académico, o 3) ambos constructos motivacionales tienen un efecto aditivo sobre el rendimiento académico. Los resultados encontrados sugieren que la motivación académica autónoma media la relación entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico. Estos hallazgos tienen implicaciones importantes, no sólo para la investigación sobre el autoconcepto académico y la motivación, sino también para las intervenciones diseñadas con el fin de aumentar el rendimiento estudiantil, por ejemplo, una condición que se podría establecer para aumentar la auto percepción de los estudiantes es la competencia, (a través de desafíos) esto podría promover la motivación autónoma (es decir, la elección, la toma de decisiones, y el goce) en lugar de la obligación y la presión, lo que potencialmente aumenta los niveles de logro de los estudiantes. (Guay, Ratelle, Roy & Litalien, 2010).

Por ello, las estrategias metodológicas en cualquier proceso de enseñanza, contrariamente a lo que sostiene una concepción muy extendida, no son nunca esencialmente técnicas, por lo menos en la justificación última que da sentido a su elección. Ninguna opción que de un sentido de racionalidad a la acción humana se halla libre de valores. Por ello, una vez argumentados algunos aspectos de fondo que justifican la propuesta de reforzar el grado de autonomía en los alumnos, es necesario razonar sobre la funcionalidad formativa de este enfoque del aprendizaje.

En definitiva, se trata de dar respuestas plausibles a las razones que justificarían esta estrategia por encima de otras, en la voluntad de brindarles a los alumnos oportunidades para un mejor aprendizaje.

Precisamente, en estos momentos de cambio, en los cuales el lenguaje de la formación en Educación Superior se tecnifica, se puede observar un interés, en ciertas esferas de la evaluación y de la acreditación de las titulaciones, por llevar a definir y a acordar qué son los denominados “productos del aprendizaje”. Visto así, la autonomía en el aprendizaje debería ser considerada como una de las principales claves del éxito formativo en educación superior, como uno de los principales “productos” o competencias. En efecto, en el contexto de la sociedad del conocimiento, desde la perspectiva de la “caducidad” de la información, y de la necesidad de la formación “a lo largo de la vida”, por emplear los conceptos que la reunión de Lisboa puso en la agenda educativa, cada alumno egresado de la Universidad ha de adaptar una idea clara de su propio proceso de aprendizaje, como de sus puntos fuertes, de sus debilidades, y sobre como perfeccionar.

Como aproximación al valor formativo de la noción de autonomía es interesante enlazar el discurso educativo político, puesto que, desde posiciones distintas, ambos confluyen en la preocupación por el desarrollo, sea éste personal o social, colectivo. Esta confluencia es pertinente en el sentido de que la Educación Superior aspira a formar ciudadanos al más alto nivel de agencia personal, así como formarlos para las mayores responsabilidades (de implicación personal, de interpretación de los diversos fenómenos de la realidad, de influencia en los demás; en responsabilidades profesionales, de gestión, técnicas, investigadoras, sociales, recreativas, etc.) en la vida cívica y productiva.

Appiah, un exponente relevante de la moderna filosofía política, recuerda que asumir en serio la noción de autonomía siempre trae consecuencias: implica proponer una política (en este caso una determinada acción educativa) que contemple a las personas como fines en sí mismas, como poseedoras de dignidad y de un valor que les es inherente, y también implica proponer un orden social que conduzca a alguna versión de la individualidad.

Ejercer la autonomía, supone un comportamiento que no sólo vale por sí mismo; también conduce al desarrollo de uno mismo, al cultivo de las propias facultades de observación, raciocinio y juicio. De ahí que se afirme que es necesario desarrollar la capacidad de autonomía para alcanzar el bienestar humano. (Rué, 2009).

Ahora bien, todos los conceptos desarrollados con respecto al aprendizaje autónomo, están referidos en su gran mayoría a la modalidad de educación a distancia o semi-escolarizada, ya que la concepción del tiempo de estudio académico autónomo, en la educación presencial, se hizo presente por la implementación de los créditos académicos. Su estudio no ha sido extenso o profuso. Por lo que se consideran válidas las diferentes miradas pues aportan procesos y métodos que se pueden aplicar o adaptar en la educación presencial.

3. MARCO TEÓRICO

Para el desarrollo de esta investigación es necesario considerar algunas reflexiones para definir el camino a seguir en el proceso de hacer una valoración, cuantitativa y cualitativa, del tiempo académico autónomo, en los estudiantes universitarios, ocasionado específicamente por el proceso de la implementación de los créditos académicos.

La implementación del modelo de créditos académicos es un proceso que viene desde el 2002- 2003, pero que dada su complejidad y resistencia al cambio por parte de la Universidad del Tolima, es hasta hace unos cuatro años que se ha dado su aplicación de manera parcial y lenta. Además no se cuentan con propuestas de investigación centrados específicamente en esta temática, pues en su mayoría los trabajos desarrollados están orientados a la metodología de educación a distancia, y E-learning, donde el tiempo académico autónomo tiene una connotación válida y permanente.

Si se pretende que el alumno *aprenda a aprender*, Burón, 1996, dice que el método didáctico debe ser metacognitivo, (mediante instrucción metacognitiva), es decir, los discentes tienen que saber por qué hacen lo que hacen y tienen que darse cuenta de las ventajas que tiene hacerlo de esta manera y no de otra.

Es acá donde se quiere dar énfasis, al proceso de evaluación de las variables, que tienen que decidir sobre la pertinencia a la utilización del tiempo académico autónomo, se considera que los procesos de metacognición y metaprendizaje son muestras de madurez o de adultez académica y fundamentalmente de la autonomía, siendo así nos vemos abocados a hacer una revisión detallada de estos conceptos con el fin de determinar sus raíces y consideraciones para dar fundamentación teórica a este proyecto y de allí determinar la mejor estrategia a seguir, con el fin de lograr los objetivos propuestos. Haciendo las consideraciones anteriores es válido centrar una base teórica en las teorías adelantadas por Burón, que plantea que la metacognición se refiere especialmente a dos realidades:

- a) Conocer nuestras operaciones o procesos mentales (conocer el *qué*).
- b) Saber utilizar estrategias para mejorar esas operaciones y procesos (conocer y practicar el *cómo*).

Un alumno puede aprender eficazmente sin saber qué es la metacognición, pero no puede ser eficaz su aprendizaje si no trabaja metacognitivamente: viendo la diferencia entre saber y no saber, entre memorizar mecánicamente y comprender, entre un examen que está bien hecho y otro que no lo está.

A este conocimiento de los procesos mentales debe añadirse la capacidad *autorreguladora*. No basta con que el estudiante se dé cuenta de que no

entiende; necesita también conocer qué estrategias debe usar para entender y remediar la situación, y para aprender a aprender, reflexionando sobre sus propios procesos mentales y deduciendo por él mismo qué estrategias son más eficaces.

De acuerdo con lo expuesto, los aspectos esenciales de la actividad mental metacognitivamente madura son:

a) El conocimiento de los objetivos que se quieren alcanzar con el esfuerzo de la mente (*qué*).

b) La elección de estrategias para conseguir dichos objetivos (*cómo*).

c) Autoobservación de la ejecución, para comprobar si las estrategias elegidas son las adecuadas, o es necesario cambiar en algún momento (*autorregulación*). Enseñar a autorregular la actividad mental es lo mismo que enseñar a utilizar las estrategias de aprendizaje en el momento preciso. Por eso, la metacognición nos lleva a *saber aprender* y a ser autónomo.

Hasta ahora se ha puesto más interés, al instruir a los alumnos, en los contenidos que en el modo de conseguirlos, en los resultados más que en los procesos; sin embargo, la investigación metacognitiva propone un cambio de dirección al respecto: no se pueden aprender contenidos sin utilizar adecuadamente las estrategias necesarias para poder aprenderlos.

En resumen, la metacognición es el conocimiento que tenemos de nuestras operaciones mentales: qué son, cómo se realizan, cuándo hay que usar una u otra, qué factores ayudan o interfieren su eficacia. Al referirnos a la metacognición de cada una de nuestras operaciones mentales se habla de metamemoria, metaatención, metacompreensión, entre otras., siendo la metacognición el conjunto de todas estas «metas».

Plantea además Burón, a la memoria, como proceso relevante en el desarrollo de la metacognición y de ganancia de autonomía académica, dando el siguiente concepto: Conocemos nuestra memoria y cómo trabaja. Pero debemos evitar el error de creer que la memoria es como una entidad que sólo se usa para almacenar datos. Por el contrario, hemos de tener en cuenta que nuestra memoria determina poderosamente nuestro modo de sentir y de actuar.

La metamemoria hace referencia al conocimiento que tenemos de nuestra memoria (sus recursos, limitaciones, operatividad, entre otros.), el cual nos permite hablar de ella, analizarla y diseñar estrategias para recordar mejor.

El conocimiento metacognitivo de las estrategias de la memoria (conocimiento de las mismas, de sus resultados, de su ámbito de aplicación, entre otras.) es condición necesaria para desarrollar la metacognición de la memoria. Efectivamente, en la metamemoria debemos incluir no sólo los conocimientos que tenemos de nuestra propia memoria (capacidad, recursos, variables que

ayudan o limitan el recuerdo, entre otras.), sino también la metacognición de las estrategias de la memoria: sabemos cómo recordamos al usar una estrategia y cómo lo hacemos cuando usamos otra, y este conocimiento (metacognición de las estrategias) determina nuestra conducta en el futuro; si en un momento determinado usamos una mnemotecnica concreta y advertimos que nos ayuda a recordar, el conocimiento y recuerdo de esta eficacia nos sirve para tomar la iniciativa de volver a usarla en otra ocasión.

Se puede considerar la relación entre la metacognición de la memoria y el aprendizaje; comprendemos un dato en la medida en que lo hacemos significativo, lo hacemos significativo en la medida en que lo relacionamos con los conocimientos que ya poseemos, y lo recordamos tanto mejor cuanto mejor lo comprendemos.

Cuando en el estudio no subyace este sistema de trabajo en el que predomina la comprensión, no queda otro recurso que la memorización literal y mecánica, que es costosa, poco duradera, poco útil y poco motivante. Por el contrario, el aprendizaje que se realiza según las reglas de la metacognición es motivante porque es significativo, porque, efectivamente, la eficacia de la memoria depende grandemente *de los conocimientos que ya se poseen*; esto explica que los expertos aprenden más y recuerdan mejor la información específica de su área que los ignorantes, o que los niños pequeños tardan tanto tiempo en aprender muy pocos contenidos, al no tener conocimientos previos con qué engazarlos.

Así, pues, la memorización eficaz depende del nivel de comprensión de las materias y de las relaciones (redes semánticas) que los alumnos establecen entre lo que estudian y sus conocimientos personales. La memoria eficaz es la memoria significativa.

Como consecuencia de todo lo expuesto los profesores deberíamos saber dar solución a preguntas como estas:

- ¿Conozco el método más eficaz para memorizar adecuadamente los distintos elementos que integran mi materia (fórmulas matemáticas, datos históricos, contenido de una lectura, definiciones, etc.)?
- ¿Cómo hay que organizar el aprendizaje de las materias para que la memorización sea eficaz?
- ¿Cómo potenciar en mi materia la memorización comprensiva?
- ¿Cómo debe repasar el alumno?

Con lo anterior se genera la pregunta ¿Qué es la comprensión?

La comprensión es el fin último de la lectura y la base fundamental del aprendizaje y del rendimiento académico. A pesar de ello, los esfuerzos que se

hacen por enseñar a leer/estudiar comprendiendo son mínimos. ¿Por qué? Goetz (1984) dice que las razones pueden ser estas: a) La suposición de que la comprensión es una habilidad que se desarrolla sin necesidad de enseñarla, lo que constituye un serio error; b) el hecho de prestar más atención a los contenidos (memorizar datos) y a la disciplina; c) el desconocimiento, por parte de los profesores, del modo de enseñar a leer comprensivamente.

Alonso y Mateos (1985) afirman que la comprensión está determinada simultáneamente por los datos del texto y por los conocimientos que el lector posee previamente. El significado que se da a un texto está sólo parcialmente determinado por éste; el resto depende del lector. *La base para procesar la información consiste en relacionarla con los conocimientos que ya tenemos.* Comprender sería integrar la información nueva en los propios conocimientos, esquemas o teorías ya poseídos. En la medida en que los alumnos pueden explicar una lectura con sus propias palabras, aportando ejemplos y argumentos personales, están demostrando que lo han comprendido.

En la comprensión, pues, hay siempre un matiz personal: el alumno que piensa que aprender un texto es lo mismo que repetirlo, ignora lo que es aprender. Y lo mismo ocurre con el profesor que deduce que sus alumnos han entendido porque han repetido. Hay estudiantes que llegan a cursos superiores habiendo comprendido poco porque han deducido por su cuenta poco, por lo que su dependencia intelectual es casi absoluta.

Entonces se hace necesario estimar la metacompreensión, que implica conocer hasta qué punto se comprende algo, cómo se logra la comprensión y cómo se evalúa la comprensión alcanzada. Según Burón (1993), la metacompreensión implica tres procesos:

a) *conocimiento del objetivo*: saber qué se busca. La idea que tiene el lector sobre la finalidad por la que lee determina qué mecanismos mentales activa al leer, cómo lee, sirviendo de criterio para determinar cuándo se ha alcanzado el objetivo;

b) *Autoobservación del proceso*, que implica observar si la acción que se está realizando conduce al objetivo y/o si es la más adecuada para conseguirlo;

c) *Autocontrol o autorregulación*, que se refiere a las medidas correctoras (dirigir, modificar, corregir) que se toman según se va progresando en la lectura, determinando las estrategias a utilizar.

Otro problema distinto es el de lo que Burón (1993) denomina *metaignorancia* al referirse a la situación de un sujeto que no entiende y además no se da cuenta de que no entiende. La metaignorancia refleja falta de habilidad para advertir que no se ha entendido lo que se acaba de oír o de leer, lo cual incapacita para remediar la situación preguntando o volviendo a leer. Son alumnos, dice Brown (1980), que no han desarrollado suficientemente su metacompreensión para darse cuenta de los límites de su entendimiento de la

materia, del grado de dificultad de la información que contiene, del esfuerzo que requiere el aprendizaje que se les exige y de las estrategias que deben usar para conseguirlo. Pedir a estos alumnos que aprovechen el tiempo estudiando tal vez sea exigirles algo que no saben hacer porque nadie se lo ha enseñado. Los estudiantes con estrategias eficaces de aprendizaje y desarrollo de la metacomprensión saben, por el contrario, cuándo no entienden y esto les sirve para seguir intentando y así aprenden a aprender.

Atender es una de las operaciones fundamentales para la lectura, el estudio y, en definitiva, para el aprendizaje; sin embargo, la mayoría de las personas hemos tenido que aprender a atender por nuestra cuenta, porque nadie nos lo ha enseñado.

Atender consiste en seleccionar determinados estímulos para concentrarse en ellos, ignorando todos los demás. Y la metaatención es el conocimiento de los mecanismos mentales que debemos poner en ejercicio para concentrar nuestra atención en un objetivo y controlar las distracciones. Lo que generalmente se llama «falta de atención» es más bien «dispersión de atención», es decir, atender a todo sin centrarse en nada.

Para trabajar eficazmente al estudiar, y asegurar autonomía, es preciso ser selectivos y atender a lo que es importante; es decir, hay que saber discriminar las ideas principales. Si los alumnos no saben establecer una jerarquía de las ideas, según su importancia, no sólo distribuirán mal el ejercicio de la atención, sino que no estarán capacitados para realizar funciones tan necesarias en el estudio como son el subrayado y el resumen o la síntesis.

Consecuentemente, dice Burón (1993), su comprensión es deficiente porque no establecen relaciones entre las ideas principales y no llegan a formar en su mente una idea global y general del contenido del texto. Su atención se centra en detalles y no llegan a ver el conjunto (macroestructura) porque no llegan a construirlo en su mente.

Así pues, la capacidad para distinguir las ideas importantes en un texto es la base para saber atender y actuar con estrategias eficaces en el estudio. Ahora bien, lo fundamental *no es que el profesor indique qué es lo importante, sino que enseñe a identificarlo a sus alumnos.* Si es el profesor quien señala las ideas principales, los alumnos se limitarán a estudiar éstas, sin relacionarlas con el contexto de lo que es secundario o complementario, que es lo que, la mayoría de las veces, las hace comprensibles y las da todo su significado. Por eso es absolutamente necesario que sea el alumno el que, atendiendo a todo el contexto, sepa distinguir lo importante, entendido en todo su sentido gracias a lo accesorio, que perfila y matiza ese sentido.

De acuerdo con lo expuesto, la *idea principal* es aquella que expresa en su esencia lo que el autor quiso transmitir, o que si se elimina, no tiene sentido el texto. Una idea puede ser principal porque resume lo dicho o porque lo provoca. Por otra parte, las ideas principales pueden estar explícitas o

implícitas en el texto: el autor puede expresarlas o dejarlas escondidas detrás de las palabras.

Como conclusión hay que decir que el desarrollo de la habilidad para identificar las ideas principales debería ser un objetivo fundamental desde los cursos medios de Primaria en adelante, enseñando las estrategias necesarias para ello, y programando de modo sistemático los correspondientes ejercicios.

Ahora bien, todos estamos de acuerdo en que saber leer constituye una de las grandes finalidades de la enseñanza escolar. Ningún alumno puede adquirir conocimientos ni estrategias eficaces de aprendizaje sin saber leer bien. No obstante, es necesario distinguir entre lectura y metalectura, entre saber leer y los conocimientos que se tienen sobre la lectura. Saber leer significa que se conocen las letras, las combinaciones de las letras (=palabras), las combinaciones de las palabras (=frases) y que se descifra el significado de estas combinaciones. La metalectura, en cambio, va más allá del simple hecho de descifrar unos rasgos visibles (letras y palabras); comprende el conjunto de conocimientos que tenemos sobre la lectura y sobre los procesos mentales que debemos realizar para leer: qué debemos hacer para leer, para qué se lee un texto, qué exige leer bien, qué elementos influyen positiva o negativamente en el proceso de leer y cómo se controlan, etc. (Burón, 1993).

Yussen y colaboradores (1982) afirman que el conocimiento que tiene el niño sobre la lectura incide en la adquisición de la habilidad lectora, y esta adquisición aumenta, a su vez, el conocimiento sobre la lectura (metalectura). En consecuencia, si queremos que nuestros alumnos sean buenos lectores es preciso desarrollar en ellos la metalectura.

Ahora bien, ¿qué es enseñar a leer? ¿Entienden los alumnos por leer lo mismo que los profesores? ¿Qué se evalúa, y cómo, al calificar la madurez lectora de los alumnos? En la metalectura se distinguen claramente dos aspectos: *para qué se lee* (finalidad de la lectura), y *cómo se debe leer* (control de la actividad mental de una forma determinada para conseguir la meta propuesta). Ambos aspectos, afirma Burón (1993), están íntimamente relacionados: el modo en que se lee y regula la actividad mental, mientras se lee, está determinado por la finalidad que se busca al leer.

No leemos un texto de la misma forma para pasar el tiempo que para explicar el contenido en clase; ni se hace el mismo ejercicio mental si se lee para identificar las ideas principales, para buscar el mejor título al texto, para deducir conclusiones o para hacer un juicio crítico del contenido. Los buenos lectores se distinguen de los malos no sólo en la finalidad que buscan en la lectura, sino también en *cómo* leen o *cómo autorregulan* su actividad mental al leer.

Que se entienda mejor el texto, facilitar la comprensión de un párrafo o una idea, con frecuencia son indispensables para descubrir el propósito del autor o las fuentes en las que se basan sus afirmaciones. En ciertas materias resulta

muy difícil entender y explicar el texto si no se acude a estos útiles elementos auxiliares (Bernardo, 1995-b).

Siguiendo a Burón (1993), la escritura tiene como finalidad comunicar ideas a alguien o dejar constancia de algo para nosotros mismos. Este conocimiento del objetivo final de la escritura, junto con la autoobservación y autorregulación que realizamos durante la acción continuada de escribir, y la evaluación final del resultado, es la esencia misma de la metaescritura.

A la hora de elaborar respuestas por escrito se puede decir que el proceso de elaborar un escrito es el proceso de elaborar un argumento con el objetivo de comunicar, persuadir o probar algo. Y en la ejecución de esta elaboración es donde pueden encontrar dificultad los alumnos.

Si los estudiantes juzgan que han hecho bien un examen porque han dicho muchas cosas, aunque no hayan contestado a las preguntas, están demostrando que no saben cómo se hace bien un examen, que no son conscientes de que no lo saben y que ignoran qué limitaciones tiene este modo de responder y de aprender.

Por eso sería conveniente que los alumnos y los profesores tuvieran en cuenta que el buen estudiante se distingue del que no lo es, no sólo por lo que sabe, sino también por la forma de usar lo que sabe, y en un examen se exige demostrar que se sabe usar lo que se sabe, solucionando problemas, que en este caso es responder a las preguntas (Burón, 1993).

Una de las formas de enseñar a escribir metacognitivamente a los alumnos consiste en devolverles los exámenes, una vez corregidos por el profesor, para que ellos mismos corrijan su propia redacción: ortografía, estructura gramatical, enlace lógico y secuencial de las frases, relación entre pregunta y respuesta, orden de exposición de los elementos, presencia de elementos irrelevantes o incongruentes, desviaciones del tema, entre otros.

En última instancia, saber sintetizar las ideas por escrito constituye una de las mejores formas de saber escribir. Los que saben resumir, demuestran una *elaboración personal de la información*, no copian literalmente los datos y palabras del texto, sino que reorganizan la información a su modo, de forma que su resumen no lo es sólo del texto sino también de su propio entendimiento del texto.

Es evidente que existen necesidades curriculares asociadas con el ejercicio de la metacognición y el metaprendizaje que se estiman son procesos motores del aprendizaje autónomo. Los estudios sobre metacognición han aportado a la conformación de las nuevas concepciones del aprendizaje, permitiendo pensar en nuevos modelos que guíen la acción de la enseñanza. (Glaser, 1994).

En Colombia es la ley 30 de 1992, que establece en el artículo 4: esta ley “despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la

autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país. En el decreto 2566 se establecieron además desde 2003 las condiciones mínimas de calidad y los requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y en 2005 con el Decreto Nacional 2170 de 2005, se realizan algunas modificaciones, entre ellos los referidos a aspectos curriculares.

En estos lineamientos se indica que las instituciones de educación superior colombianas deben presentar la fundamentación teórica, práctica y metodológica de los programas de formación, sus principios y propósitos orientadores y explicitar la estructura y organización de los contenidos curriculares acorde con el desarrollo de la actividad científica-tecnológica; del mismo modo se deben plantear las estrategias que permitan el trabajo interdisciplinario y el trabajo en equipo, así como el modelo y las estrategias pedagógicas y los contextos posibles de aprendizaje para el desarrollo y alcance de los propósitos de formación en los perfiles definidos.

Se debe demostrar que hacen uso efectivo de mediaciones pedagógicas y de las formas de interacción adecuadas para apoyar y fomentar el desarrollo de competencias para el *aprendizaje autónomo*.

Una estrategia válida y de necesidad inmediata de implementación es generar una educación donde implementado el valor de las personas como individuos capaces de tomar decisiones en el curso de su vida que determinen sus proyectos de vida. Se requiere un constructo acerca del aprendizaje autónomo como proceso y acerca de la autonomía como propósito de la formación académica universitaria.

A la universidad ingresan estudiantes con diferentes motivaciones y estilos de ser y conocer. Enseñar en la Universidad tiene que ser una actividad atractiva, que genere creatividad y motivación, contenidos, con recreación continua de problemas reales que involucren el entorno social, político y cultural, y multidisciplinaria en lo posible, que el estudiante se sienta atrapado a adquirir un auto control y autodisciplina de estudio autónomo y adulto. Con la seguridad que una vez sean egresados pueda adaptarse al mundo competitivo.

Los estudiantes tienen la opción de disponer de dos horas por cada clase presencial que asuman, por lo tanto deben tener la posibilidad de adquirir conciencia y autonomía de sus compromisos, por ello su capacidad metacognitiva debe lograr una autonomía plena y eficiente. La autoeficacia se refiere a "los juicios de las personas sobre sus capacidades para alcanzar niveles determinados de rendimiento" (Bandura, 1997).

El componente tecnológico es recurso válido y atractivo de estudio internet, e-learning, páginas Web entre otros-, puede motivar que de manera autónoma se pueda asumir su rol con compromiso. Una experiencia positiva se puede referenciar de la implementación de la modalidad de b-learning en la

Universidad Politécnica de Madrid, (Bravo, Sánchez y Farjas, 2005), donde se evidenció por parte de los estudiantes percepción positiva al modelo.

4. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

En esta investigación, las categorías de análisis que se definen de manera clara, son el tiempo académico autónomo y los hábitos de estudio de los estudiantes de segundo a quinto nivel del programa de ingeniería agroindustrial, de la Universidad del Tolima.

Los hábitos de estudio van a definir las subcategorías estrategias de estudio, las estrategias de cuidado personal, capacidad de estudio y la logística, con que cuenta o hace uso, el estudiante.

El tiempo académico autónomo, esta definido como aquel espacio que el estudiante de manera propia e independiente, desarrolla procesos de aprendizaje que pueden igualmente tratar en pequeños grupos de trabajo con estudiantes pares.

Donde se definen las siguientes subcategorías; la metacognición, el autoaprendizaje, la motivación, la creatividad e iniciativa propia.

Es válido considerar que la categoría de análisis es un proceso que busca hacer significativo el objetivo de lo investigado y reducir los temas al interés objeto, para posteriormente poder asociarlos, compararlos, definirlos e interpretarlos, así mismo de manera también subjetiva dar un consenso de las diferentes opiniones sobre la temática definida.

5. MARCO METODOLÓGICO

Entendiendo que la educación y el aprendizaje son procesos complejos donde actúan una cantidad de variables apenas cuantificables, se establece que para definir este proyecto de investigación se considere entonces un componente cuantitativo y otro cualitativo, que bajo el análisis estadístico que se realice sobre la encuesta, y los grupos focales, va ha conocer el pensamiento y las opiniones individuales de los estudiantes, para lograr determinar *el que hacen los estudiantes en el TAA*- tiempo académico autónomo-, asunto inmerso en el concepto del desarrollo de las asignaturas por créditos académicos.

Por lo anterior se propone como primera opción determinar a través de un cuestionario, que permita desde allí hacer una aproximación inicial, donde se incluya el análisis de las herramientas, el interés y la utilización, de este proceso donde el estudiante es capaz de tutelarse a si mismo y ser menos regido por los demás y que determine sus propias decisiones.

Para esta investigación es válido que a través del cuestionario y con la variable de estudio, definida como: *el que hacen los estudiantes en el TAA*, sumada e integrada por otras variables como estrategias de estudio, capacidad de estudio, logística y estrategias de cuidado personal, permita a través de un programa estadístico determinar el análisis de la varianza y el análisis de las correlaciones entre las variables de estudio, para definir las tendencias de los estudiantes frente a los hábitos de estudio autónomo. Se define como población objetivo los niveles tercer al sexto del programa de ingeniería agroindustrial, que agrupa en total 85 estudiantes, por lo que no se determina tamaño de muestra óptimo, sino que se toma toda la población en razón a que el instrumento a aplicar no es costoso y se dispone del tiempo para hacer las encuestas previstas, para entonces hacer el censo total o sea el análisis de todos los elementos de la población.

Como lo planteado, el trabajo de investigación se piensa de tipo mixto, este tiene el enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo. El enfoque cuantitativo, tiene como objetivo principal, definir la utilización del tiempo académico autónomo (TAA), por parte de los estudiantes de pregrado de la Universidad del Tolima, específicamente los estudiantes de tercer a sexto nivel del programa académico de Ingeniería Agroindustrial. Objetivo que ocasiona retomar la pregunta de investigación central:

- ¿Qué hacen los estudiantes en el TAA? Que establece las siguientes preguntas de apoyo y ampliación de la investigación:
- ¿Cómo determinar la utilización del TAA de los estudiantes de primero a cuarto nivel de pregrado del programa académico de Ingeniería Agroindustrial?
- ¿Existen herramientas tecnológicas que apoyen la utilización del TAA?

- ¿Existe interés de los estudiantes en hacer uso del TAA?

A partir de los interrogantes planteados en los objetivos anteriores, es interesante reflexionar sobre la implementación de un proceso de investigación en los estudiantes, centrado en un diagnóstico de aula, a través de encuestas específicas, entrevistas focales y apoyado en herramientas estadísticas. Para implementar la investigación cuantitativa estimada, donde se pueda hacer una primera medida en una etapa preparatoria, instaurar un orden a las investigaciones de las actividades, conductas y características de los procedimientos, desde otras variables, para luego establecer la comparación de variables entre grupos de estudio sin utilizar o manipular las variables, analizando estas, según se dan naturalmente en los grupos. Se llega a una investigación cuantitativa con características de tipo analítico – descriptivo, que desde la inferencia estadística permite deducir propiedades de una población a partir de una muestra.

Como elemento de investigación primario se tiene la posibilidad de implementar una encuesta para obtener una información básica por ejemplo de la tendencia a los hábitos de estudio, de las cotidianidades más usuales en los estudiantes, entre otras, y esperar si desde allí se puede definir un perfil de la utilización del TAA.

Según Eignerren, (2009), considera los siguientes pasos a seguir para estructurar la encuesta:

- I. Problema de Investigación
- II. Hipótesis de trabajo y/o objetivos
- III. Diseño muestra: ¿a quién se va a interrogar?
- IV. Diseño cuestionarios: construir las preguntas. Lo que se quiere preguntar.
- V. Definición y operacionalización de los conceptos y variables del estudio.
- VI. Trabajo de campo:
 - a. pretest o prueba piloto
 - b. cuestionario definitivo
- VII. Registro - clasificación- ordenamiento - de la información.
- VIII. Análisis e interpretación de los resultados
- IX. Informe final.

Consideradas como guía para estructurar la encuesta, sin embargo otros autores como Briones Guillermo, hacen referencia a una cantidad mayor de

condiciones o sugerencias para la estructuración, pero desde esta se considera viable el ejercicio, además pretendiendo que la encuesta nos permite un número amplio de variables de estudio, número de unidades de análisis ilimitado, una amplia cuantificación verificable desde la estadística, entendiendo que se debe definir o transformar los aspectos relevantes de una variable en indicadores o sea operacionalización del proceso para hacerlo medible, esto basado en lo definido en la categoría de análisis.

Corresponde entonces, al enfoque cualitativo definir su participación en esta propuesta investigativa. Se considera viable, nuevamente abordar la pregunta central de la investigación, ¿Qué hacen los estudiantes en el TAA? desde la perspectiva de la metodología de la Teoría Fundada, en razón a que permite tener un acercamiento íntimo con el área de estudio, situación que es pertinente en esta investigación, en razón a que el grupo a estudiar anteriormente definido genera la posibilidad de que a través de encuestas, entrevistas y grupos focales se llegue a conocer el pensamiento íntimo real sobre el objeto de estudio, allí también es útil lo concebido a través de la fenomenología, ya que busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, donde el investigador intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas, refiriendo, vislumbrando e interpretando.

Esto lleva al pensamiento inductivo, que consiste en obtener conclusiones generales a partir de premisas que contienen datos particulares, de ahí que la conclusión de un razonamiento inductivo sólo pueda considerarse probable y, de hecho, la información que obtenemos por medio de esta modalidad de razonamiento es siempre una información incierta y discutible.

Se estima por lo anterior que para desarrollar el pensamiento inductivo se puede recurrir a los cánones de John S. Mill, quien propuso cinco métodos en el razonamiento inductivo. Los primeros cuatro cánones, apuntan a concluir qué circunstancia hallada en los casos es causa del fenómeno estudiado. En el último, las causas se buscan en otros fenómenos. Estos son:

- Método de la concordancia. Si se encuentra una única circunstancia en común entre los casos que se investigan, se puede inducir que dicha circunstancia es la causa del fenómeno.
- Método de la diferencia. Si una circunstancia entre varias iguales es la que distingue al resto de los casos, y el fenómeno se da diferente en ese caso, entonces dicha circunstancia es la causa del fenómeno.
- Método de la concordancia y diferencia. Es el método de la concordancia, que se verifica con el método de la diferencia. Este método puede parecer más seguro. Sin embargo, tampoco es infalible.
- Método de los residuos. Consiste en eliminar determinadas circunstancias, e ir observando si el fenómeno persiste.

- Método de las variaciones concomitantes. Consiste en observar las variaciones del fenómeno, y descubrir qué otro fenómeno varía de manera concomitante. Si se encuentra, éste puede ser la causa del fenómeno estudiado.

De lo anterior se puede definir que el análisis de las entrevistas, encuestas y grupos focales se pueden analizar desde el método de la concordancia y de la diferencia, porque permite desde dos posibilidades dar una mirada holística al problema de investigación.

La teoría fundada considera para implementarse se utilicen dos estrategias: *El método de la comparación constante* y *el Muestreo teórico*. Entendiendo que si se decide utilizar el Método de comparación constante, se puede comparar las conceptualizaciones que proviene de los datos de la realidad, a través de entrevistas y grupos focales definidos. Deduciendo que en el Muestreo teórico se seleccionen nuevos casos a estudiar, con el fin de complementar los conceptos o teorías ya desarrolladas, se estima no se ajusta apropiadamente al objeto de esta investigación.

Como lo planteado anteriormente, se tiene también en consideración los grupos focales, que consisten en reuniones participativas dirigidas para ambientar discusiones y generar desde la experiencia personal opiniones o conclusiones que sean producto del análisis de una hipótesis central o guía, de la investigación y que la experiencia subjetiva de los participantes sea explorada con relación a las hipótesis investigativas". Compuesto generalmente de un grupo de sujetos previamente seleccionados, por su interés, conocimiento y experiencia o por ser parte del grupo intervenido.

La encuesta establece una serie de preguntas. Que a su vez buscan conocer:

- Estrategias de estudio: Son la forma de estudio que la persona tiene para adquirir conocimiento. Crear el hábito de estudio integra la voluntad, la motivación y el aislamiento psicológico.
- Estrategias de cuidado personal: Aquí se encuentran los actos que permiten mantener y propiciar la salud, tanto física como mental.
- Capacidad de estudio: Son todas las acciones mentales que debemos poseer y dominar para mejorar el aprendizaje, en las que se pueden citar: la observación, la asociación y la síntesis.
- Logística: Se consideran todos los recursos y materiales necesarios para abordar los contenidos propuestos en nuestras materias, además de considerar el espacio físico y sus características.

Que aportaran para definir si los estudiantes hacen uso del TAA o cuales son sus ocupaciones en este tiempo y sus algunas razones del porque no hacen uso del TAA.

Una vez aplicada la encuesta se hace la clasificación de las respuestas, las estimaciones, pruebas correspondientes y relaciones con las variables consultadas a través de un software estadístico, como el SPSS (Static Program of Social Sciences), Programa estadístico para las ciencias sociales, donde se estima la media y la variación estándar, entre otras, para determinar las tendencias de las respuestas de los encuestados y definir o encontrar conclusiones.

En principio se propone establecer un grupo focal por nivel académico, esto es en total cuatro grupos focales, conformados por 7 estudiantes de ambos géneros, para un total de 28 estudiantes, el primer paso para el análisis de los datos obtenidos en los grupos es la codificación de estos de acuerdo a los códigos asignados a cada categorías de las variables, dando la posibilidad de crear una base de datos en un programa estadístico, por ejemplo SPSS, para luego realizar el análisis de frecuencias o frecuencias cruzadas de las preguntas relacionadas, así como la interpretación de graficas o tablas.

El desarrollo de los grupos focales se estima realizar a través de una serie de preguntas generadoras y motivadoras, por ejemplo:

¿Consideran que aprovechan su tiempo académico autónomo, o su tiempo de estudio independiente, y que hacen para que este proceso se de manera continuada, permanente o programada?

¿Que tipo de estrategias pedagógicas, didácticas o de otro tipo consideran que se deben implementar para motivar el uso del TAA?

Partiendo de estas dos grandes preguntas se pueda motivar el grupo hacia el objetivo de la investigación, con la seguridad que una vez que adquiera la dinámica respectiva se pueda ir implementando nuevas preguntas o complementar- profundizar- las establecidas en el cuestionario y a hacer preguntas a cada uno de los participantes. Como por ejemplo: ¿Considera que su trabajo académico autónomo podría aumentar si existe una mayor motivación por parte del docente?

¿En el caso de no hacer uso del TAA, que actividades realiza en ese tiempo?

¿Considera que el TAA es necesario? En cualquier caso, explique porque.

¿Sabe hacer uso productivo del TAA, esto es tiene un método de estudio autónomo?

Y otras mas que seguramente surgirán de las respuestas del grupo focal.

6. RESULTADOS

6.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Una vez desarrollado el proceso de encuesta y construcción de la base de datos con las diferentes variables que se estiman necesarias para definir el objeto de este trabajo, se construyeron cuarenta y ocho variables, de las cuales cuarenta y seis, son variables cualitativas y dos variables cuantitativas.

Posteriormente, se establecen relaciones entre algunas de las variables y se hace la respectiva prueba para determinar la dependencia y el grado de esta. Para la aplicación del software Atlas.ti, se inicia con el análisis categórico de las diferentes variables que actúan para dar respuesta a los objetivos específicos, esencia de esta investigación.

Como producto de tres grupos focales, conformados por seis estudiantes en promedio, de los niveles cuarto, quinto y sexto. Además una entrevista con dos estudiantes de tercer nivel del programa de Ingeniería Agroindustrial.

Se ha acopiado una información importante para el objeto propuesto, donde después del análisis primario de lectura y comprensión de la opinión de los estudiantes, se ha clasificado un número cercano a 97 citas relacionadas con los diferentes objetivos a indagar. Algunas de las opiniones expresadas por los estudiantes no se tomaron en cuenta por ser evaluadas de manera contundente en el proceso de aplicación del software de SPSS y ratificadas en el Atlas.ti, como *si tienen las tres comidas* y *sin son ayudados por sus padres económicamente* por citar algunas.

El análisis de los resultados obtenidos de la presente investigación, se concibe tomando como base los objetivos específicos planteados.

6.2 ANÁLISIS CON EL SOFTWARE SPSS

6.2.1 Generalidades de la base de datos

Tabla 1. Edad de los estudiantes y nivel que cursan

edad de los encuestados	Nivel que cursa				Total
	nivel tres	nivel cuatro	nivel quinto	nivel sexto	
16	1	0	0	0	1
17	4	0	0	0	4
18	6	4	1	3	14
19	4	7	12	4	27
20	1	1	5	4	11
21	3	2	0	6	11
23	0	0	1	2	3
24	1	2	1	2	6
25	0	2	0	0	2
26	0	0	1	1	2
27	0	0	0	1	1
28	0	0	1	0	1
Total	20	18	22	23	83

Fuente: Autor

En la tabla 1, se presenta la edad y nivel académico de los estudiantes encuestados.

Tabla 2. Estimación mediante intervalo de confianza

Prueba para una muestra						
	Valor de prueba = 0				95% Intervalo de confianza para la diferencia	
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Inferior	Superior
edad de los encuestados	74,027	82	,000	20,120	19,58	20,66

Fuente: Autor

Se estima con una confianza del 95%, que la edad de los encuestados esta entre 19.58 y 20.66 años.

Tabla 3. De contingencia: Genero de los encuestados - Nivel que cursa

Genero de los encuestados	semestre que cursa				Total
	nivel tres	N. cuatro	N. quinto	nivel sexto	
masculino	11	12	15	10	48
femenino	9	6	7	13	35
Total	20	18	22	23	83

Fuente: Autor

En la tabla 3 se presenta el Género y nivel académico de los estudiantes encuestados.

Se observan 48 estudiantes de genero masculino (57.8%) y 35 de genero femenino (42.2%) del total de encuestados. Cursando los niveles tercero, cuarto, quinto y sexto y distribuidos así: Tercer nivel 20 estudiantes- 24.1%-; Cuarto nivel 18 estudiantes -21.7%-, Quinto nivel 22 estudiantes – 26.5%- y Sexto nivel 23 estudiantes – 27,7%-.

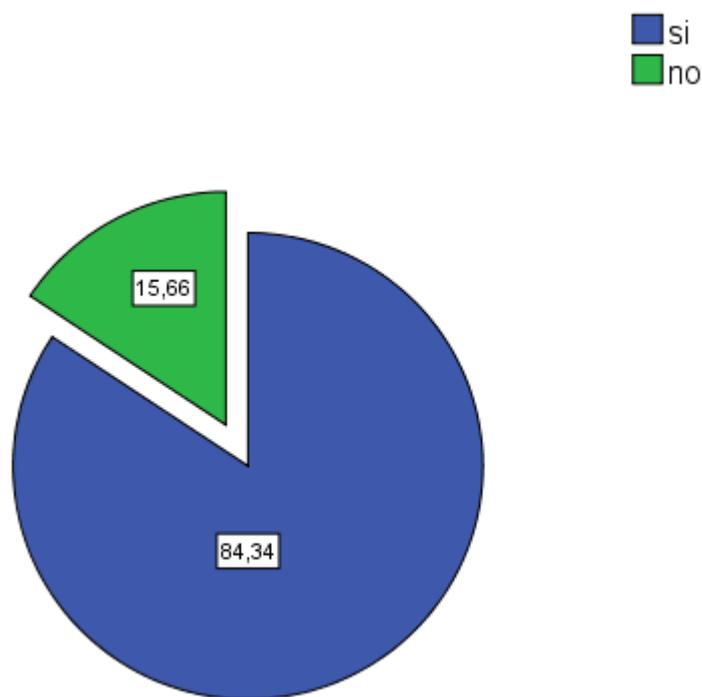
6.2.2. Objetivos específicos. Indicar si los estudiantes conocen el concepto de créditos y si por este interés hacen uso apropiado del TAA

Tabla 4. Frecuencias - ¿Qué es un crédito académico?

Válidos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
si	70	84,3	84,3	84,3
no	13	15,7	15,7	100,0
Total	83	100,0	100,0	

Fuente: Autor

Figura 1. Sabe que una asignatura orientada por modalidad de crédito académico, implica un TAA o trabajo independiente.



Fuente: Autor

El 84.3% de los estudiantes -70 individuos- responde, saber que una asignatura orientada por modalidad de crédito académico, implica un TAA o trabajo independiente, que corresponde a una relación de 2h de TAA por 1 h de clase presencial en pregrado..

Tabla 5. Frecuencias - Horas clase presencial 4h/d /tiempo académico autónomo

Válidos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	1	1,2	1,2	1,2
1	17	20,5	20,5	21,7
2	40	48,2	48,2	69,9
3	8	9,6	9,6	79,5
4	10	12,0	12,0	91,6
5	2	2,4	2,4	94,0
6	3	3,6	3,6	97,6
8	2	2,4	2,4	100,0
Total	83	100,0	100,0	

Fuente: Autor

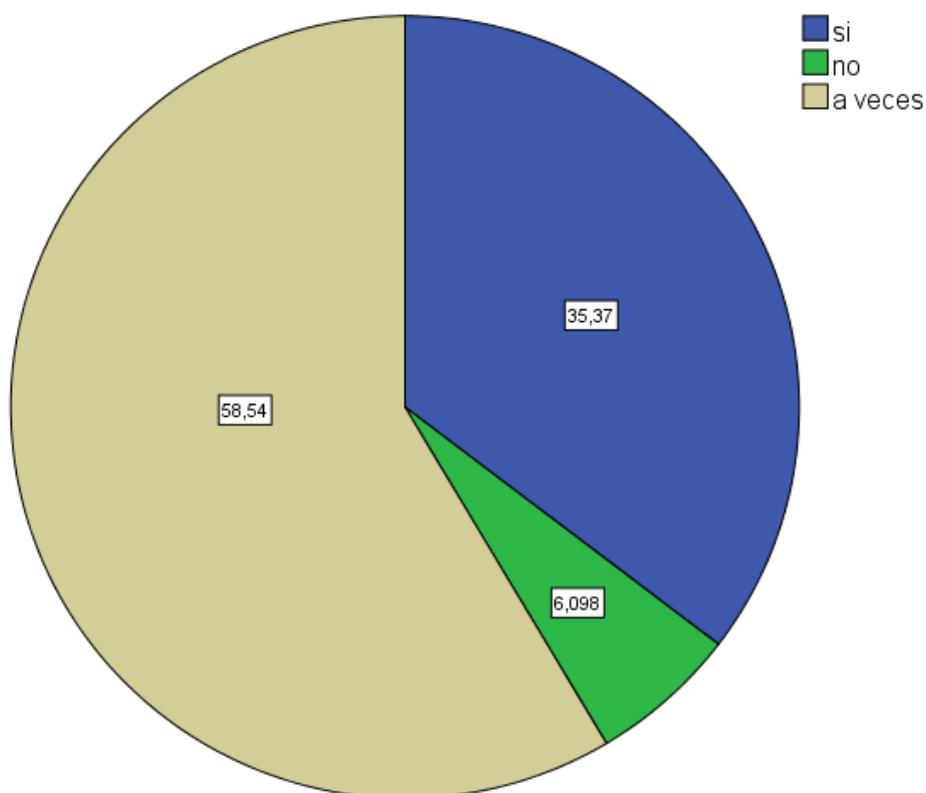
Se observa que el 48.2% de los estudiantes -40 individuos-, hacen uso del TAA por 2 h, siendo la tendencia mayor Sólo dos estudiantes cumplirían con las 8 h de TAA. El 21.7% de los estudiantes trabajan una hora o menos.

Tabla 6. Frecuencias - Estudia para el día siguiente las asignaturas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	29	34,9	35,4	35,4
	no	5	6,0	6,1	41,5
	a veces	48	57,8	58,5	100,0
	Total	82	98,8	100,0	

Fuente: Autor

Figura 2. Estudia a veces de manera autónoma, las asignaturas del día siguiente



Fuente: Autor

Un 58,54% de los estudiantes -48 individuos- estudian *a veces* de manera autónoma, las asignaturas del día siguiente, un 35,379% -29 individuos- *si* estudian de manera autónoma y un 6,098% -5 individuos- *no* estudian las asignaturas para el día siguiente.

Tabla 7. Frecuencias - Tiempo de estudio autónomo asignatura día siguiente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	29	34,9	50,0	50,0
	2	23	27,7	39,7	89,7
	3	5	6,0	8,6	98,3
	4	1	1,2	1,7	100,0
	Total	58	69,9	100,0	

Fuente: Autor

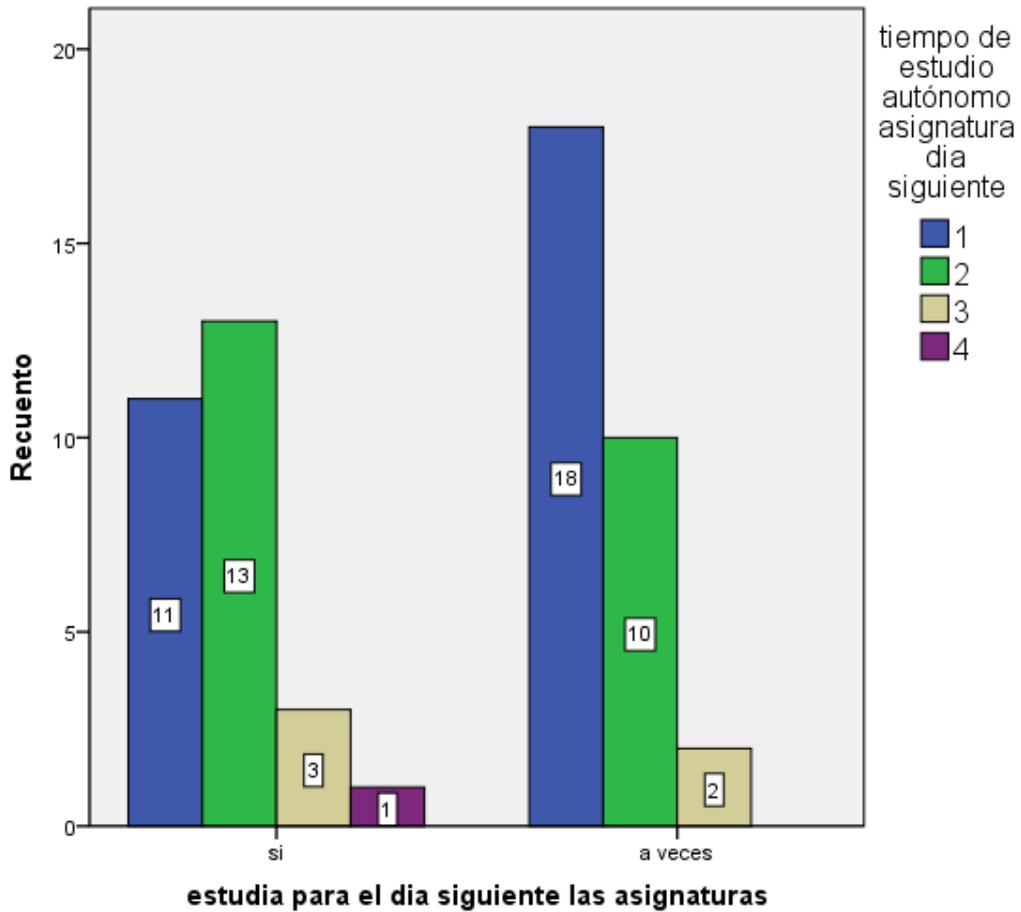
Se aprecia que un 62.6% de los estudiantes,- 52 individuos-, hacen uso entre 1 y 2 h del TAA, para estudiar las asignaturas del día siguiente.

Tabla 8. Frecuencias - De contingencia: Estudia para el día siguiente las asignaturas * tiempo de estudio autónomo asignatura día.

Estudia para el día siguiente las asignatura	tiempo de estudio autónomo de la asignatura del día siguiente en horas				Total
	1	2	3	4	
Si	11	13	3	1	28
A veces	18	10	2	0	30
Total	29	23	5	1	58

Fuente: Autor

Figura 3. Estudia para el día siguiente las asignaturas



Fuente: Autor

De los 83 estudiantes encuestados, 28 estudiantes SI estudian todos los días y A VECES estudian 30 estudiantes y 25 estudiantes NUNCA estudian para las asignaturas del día siguiente.

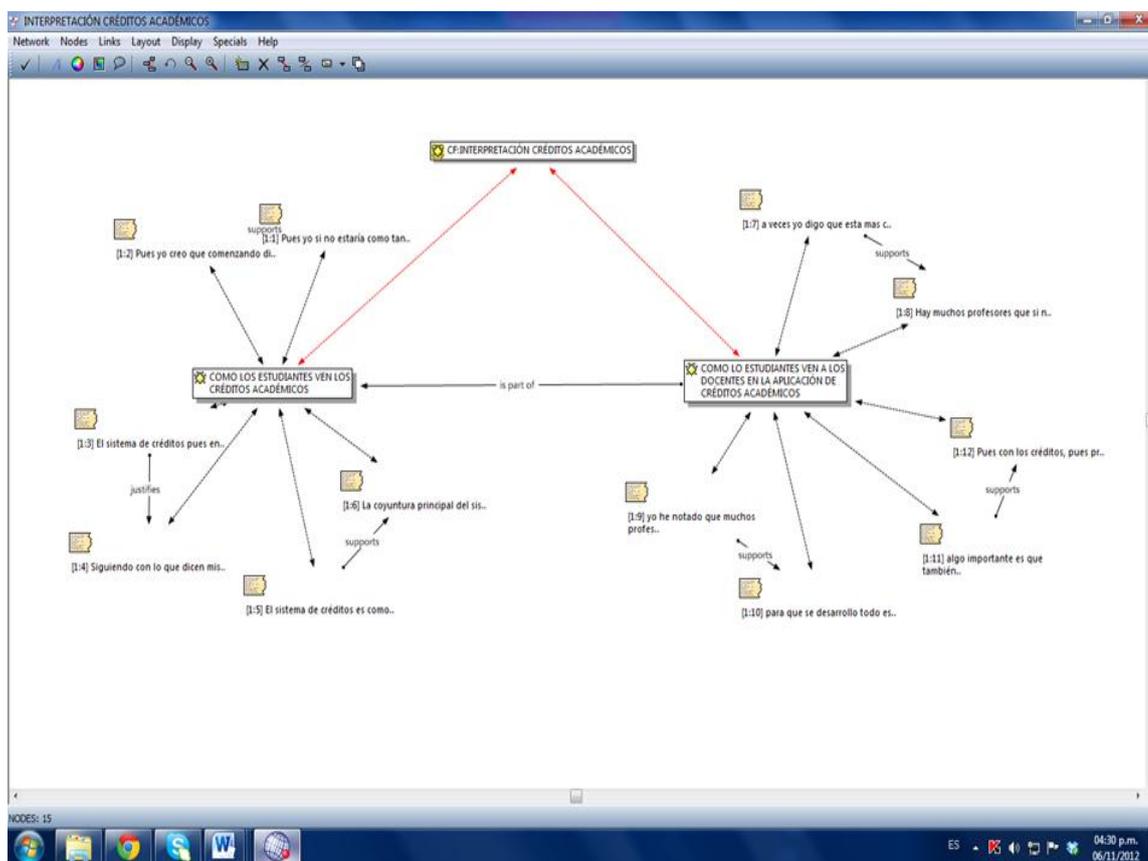
Los estudiantes tienen conocimiento que el sistema de créditos implica un TAA, sin embargo el mayor porcentaje (57.8%), responde A VECES, presentándose una diferencia entre lo que sabe y lo que realmente hace. Lo cual revela que no es una rutina apropiada por los estudiantes.

6.2.2.1. Análisis con el Software Atlas.ti 6.0. Se relaciona, en cada uno de los objetivos específicos, el respectivo análisis.

Cuadro 1. Análisis

<p>TEMA DE INVESTIGACIÓN TIEMPO ACADÉMICO AUTÓNOMO El objetivo principal de este trabajo es determinar la utilización o no de manera apropiada del tiempo académico autónomo [TAA] por parte de los estudiantes de pregrado de la Universidad del Tolima, sucintamente los estudiantes de tercero a sexto nivel de pregrado de Ingeniería Agroindustrial. .</p>
<p>TIPO DE DOCUMENTO: Tres grupos focales, conformados por estudiantes de cuarto, quinto y sexto nivel y una entrevista con dos estudiantes de tercer semestre.</p>
<p>METODOLOGÍA PARA EL ANÁLISIS: Teoría fundada</p>
<p>CONCEPTO ANALIZADO: Identificar si los estudiantes conocen el concepto de créditos y si por este interés hacen uso apropiado del TAA.</p>
<p>FAMILIA N° 1: “Interpretación de créditos académicos” CATEGORIAS: Como los estudiantes ven los créditos académicos. Como los estudiantes ven a los docentes en la aplicación de los créditos académicos</p> <p>CITAS: [1:1] [147] Pues yo si no estaría como tan.. [1:2] [163] Pues yo creo que comenzando di.. [1:3] [545] El sistema de créditos pues en.. [1:4] [561] Siguiendo con lo que dicen mis.. [1:5] [557] El sistema de créditos es como.. [1:6] [559] La coyuntura principal del sis.. [1:7] [328] A veces yo digo que esta mas c.. [1.8] [329] Hay profesores que ni n.. [1:9] [332] Yo he notado que muchos profes.. [1.10] [412] Para que se desarrolló todo es.. [1:11] [411] Algo importante es que también .. [1.12] [530] Pues con los créditos, pues pre..</p>

Figura 4. Familia interpretación de créditos académicos



Fuente: Autor

6.2.3. Análisis de los resultados. El esquema N° 1, muestra una familia semántica, denominada “INTERPRETACIÓN DECRÉDITOS ACADÉMICOS” creada a partir de la asociación de categorías o códigos, constituidos como redes semánticas y agrupados por las diferentes citas que referencian la concepción que tienen los estudiantes de la orientación por créditos académicos. Allí se especifica que piensan los estudiantes de los créditos académicos y como ven los estudiantes a los docentes en este rol de créditos académicos.

Recordando, que los créditos académicos establecen el TAA, se localiza que los estudiantes consideran que no conocen la razón de los créditos, así sepan que una hora de clase presencial le implica dos horas de TAA.

Esto se evidencia por ejemplo en el siguiente texto emitido por un estudiante:

El sistema de créditos pues en mi concepción no está como muy bien argumentado por que pretender como dicen mis compañeros dedicarle la cantidad horaria, siendo que tenemos otras actividades que realizar ; es imposible, además que quedan

muchas dudas en las clases, en algunos casos entonces para poder suplir dudas tiene que dedicarse mucho más tiempo a consultar algo que se le podían a ver explicado en una clase, entonces por lo tanto; un tiempo en promedio yo le dedico tres o cuatro horas dependiendo de las materias que estamos viendo por qué, le damos prioridad en algunos casos a las que consideramos más fundamentales dentro de la carrera; sin embargo, sería como reestructurar los créditos en mi concepción ; porque el concepto de que esperar que un estudiante, estudie cuatro, ocho horas dependiendo de la carga diaria, es a veces imposible por las actividades que se realizan a diario. (comunicación personal, 2012)

En términos generales los estudiantes están orientados a la anterior opinión, sin embargo se hace la cita de un estudiante que se acerca a una definición de los créditos académicos.

La coyuntura principal del sistema no es tanto la mecánica que todos comprendemos normalmente, que es como la idea de lo de la relación de horas, entonces todo este cuento , sino mas bien, yo lo comprendo como la búsqueda de motivación en esas materias en las aulas de clase para investigar y conocer las cosas, de manera autodidacta. (comunicación personal, 2012)

En síntesis, los estudiantes conocen la concepción matemática que implica la metodología por créditos académicos pero no pueden definir sus objetivos y pensamiento pedagógico. Además dejan notar que es improbable cumplir con los tiempos establecidos para desarrollar un TAA estricto o ceñido a la normatividad.

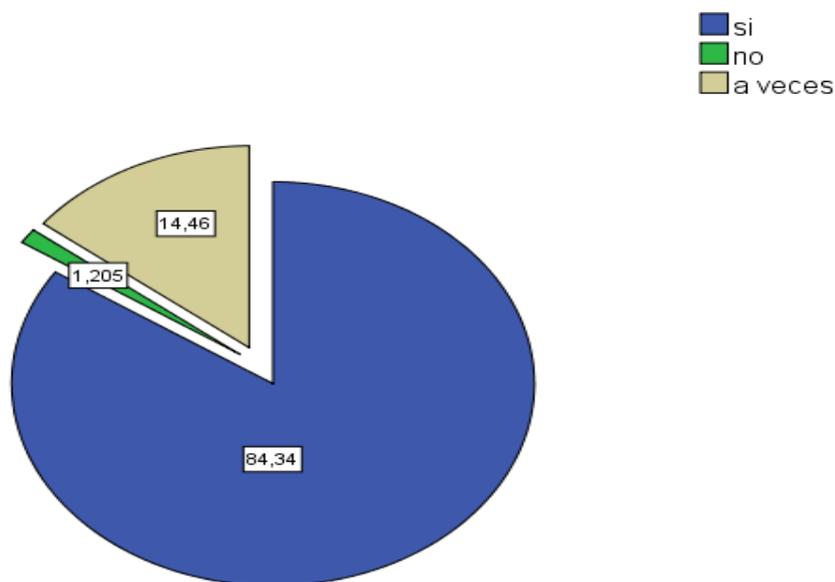
6.2.3.1. Análisis con el software SPSS. Identificar si existen herramientas tecnológicas y logísticas que apoyen la utilización del TAA.

Tabla 9.Frecuencias - Herramientas: uso de diccionario, internet, entre otros

Uso	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	70	84,3	84,3
	no	1	1,2	85,5
	a veces	12	14,5	100,0
	Total	83	100,0	100,0

Fuente: Autor

Figura 5. Estudiantes que usan herramientas de apoyo en TAA



Fuente: Autor

El 84.34% de los estudiantes, Si hacen uso de herramientas de apoyo en su TAA.

Tabla 10. De contingencia: Consultas en la biblioteca * Cuanto tiempo promedio día

consultas en la biblioteca	Tiempo promedio día de consultas a la biblioteca en horas			Total
	1	2	3	
Si	12	3	1	16
a veces	19	2	1	22
Total	31	5	2	38

Fuente: Autor

De los 83 estudiantes encuestados, 16 estudiantes Si consultan la biblioteca todos los días y A VECES consultan la biblioteca 22 estudiantes y 45 estudiantes NUNCA consultan la biblioteca

Tabla 11. De contingencia: Tiene computador propio * Tiene acceso a un pc y al internet cuando lo desea

Tiene computador propio	Tiene acceso a un PC e internet cuando lo desea			Total
	si	no	a veces	
Si	57	1	9	67
No	7	2	7	16
Total	64	3	16	83

Fuente: Autor

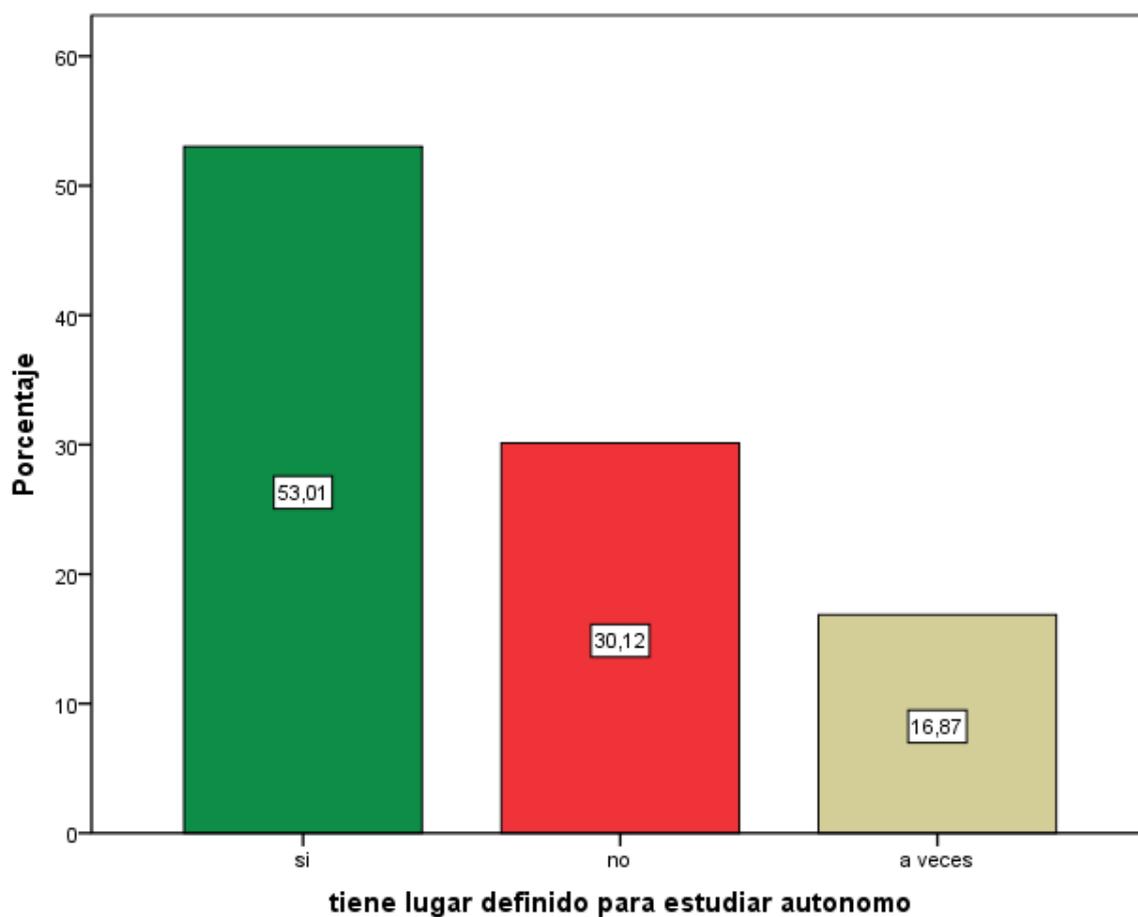
El 80.7% de los estudiantes tienen computador propio y el 3.6% no tiene acceso a un computador ni a internet cuando lo desea.

Tabla 12. Frecuencia - Tiene lugar definido para estudiar autónomo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	44	53,0	53,0	53,0
	no	25	30,1	30,1	83,1
	a veces	14	16,9	16,9	100,0
	Total	83	100,0	100,0	

Fuente: Autor

Figura 6. Tiene lugar definido para estudiar autónomo

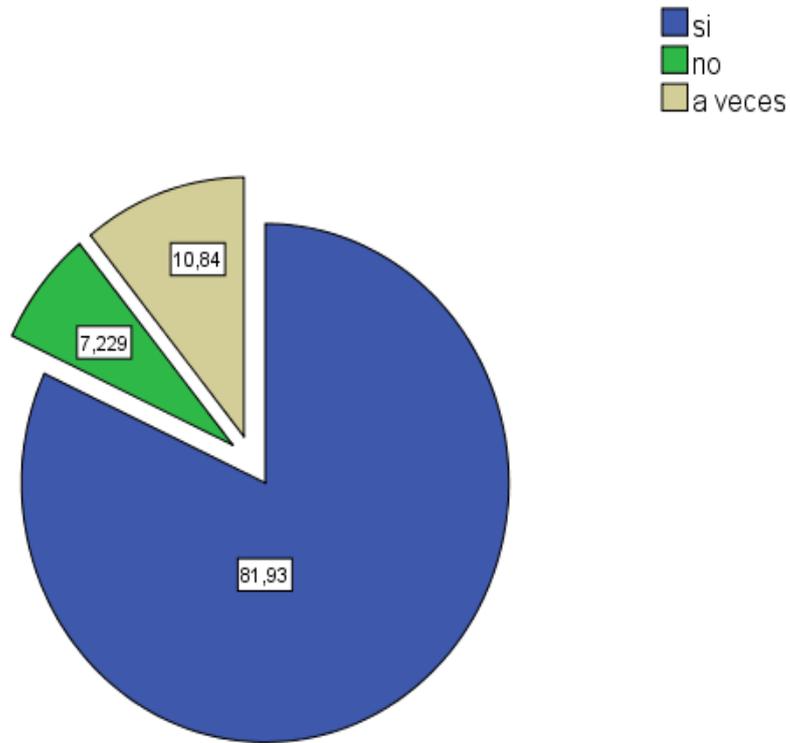


Fuente: Autor

Tabla 13. Frecuencia – Apoyo económico de los padres

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	68	81,9	81,9	81,9
	no	6	7,2	7,2	89,2
	a veces	9	10,8	10,8	100,0
	Total	83	100,0	100,0	

Figura 7. El ambiente de su vivienda favorece el TAA



Fuente: Autor

Tabla 14. Frecuencia – El ambiente de su vivienda favorece el TAA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	42	50,6	50,6	50,6
	no	5	6,0	6,0	56,6
	a veces	36	43,4	43,4	100,0
	Total	83	100,0	100,0	

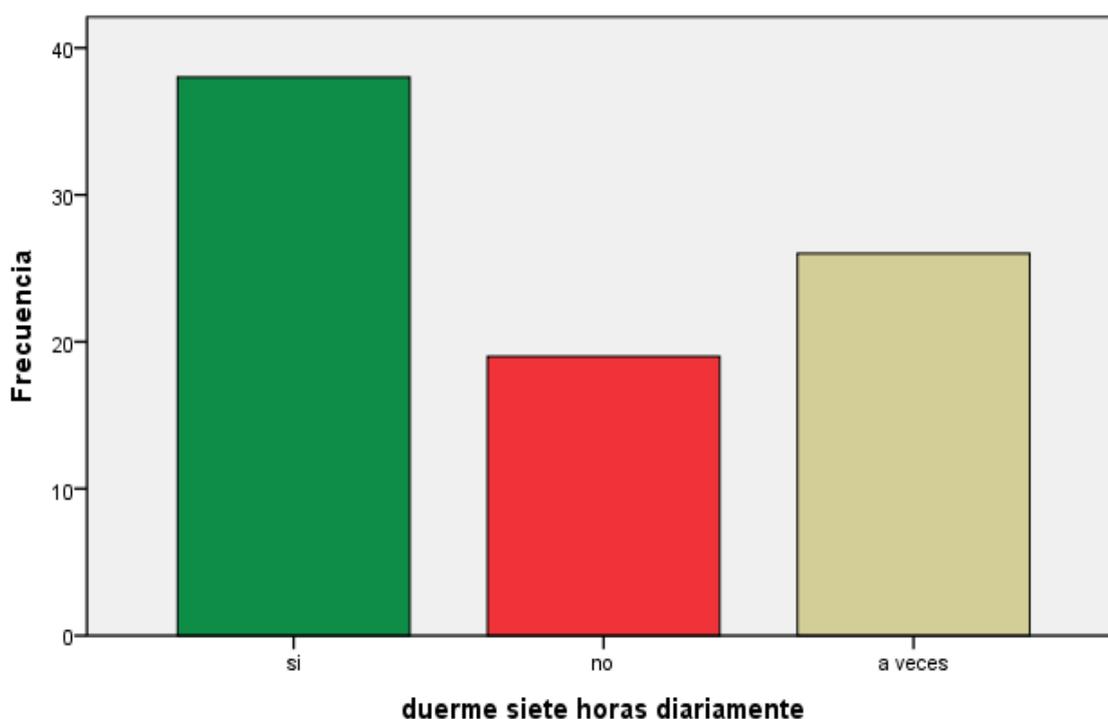
Fuente: Autor

Tabla 15. Frecuencia - duerme siete horas diariamente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	38	45,8	45,8	45,8
	no	19	22,9	22,9	68,7
	a veces	26	31,3	31,3	100,0
	Total	83	100,0	100,0	

Fuente: Autor

Figura 8. Duerme siete horas diariamente



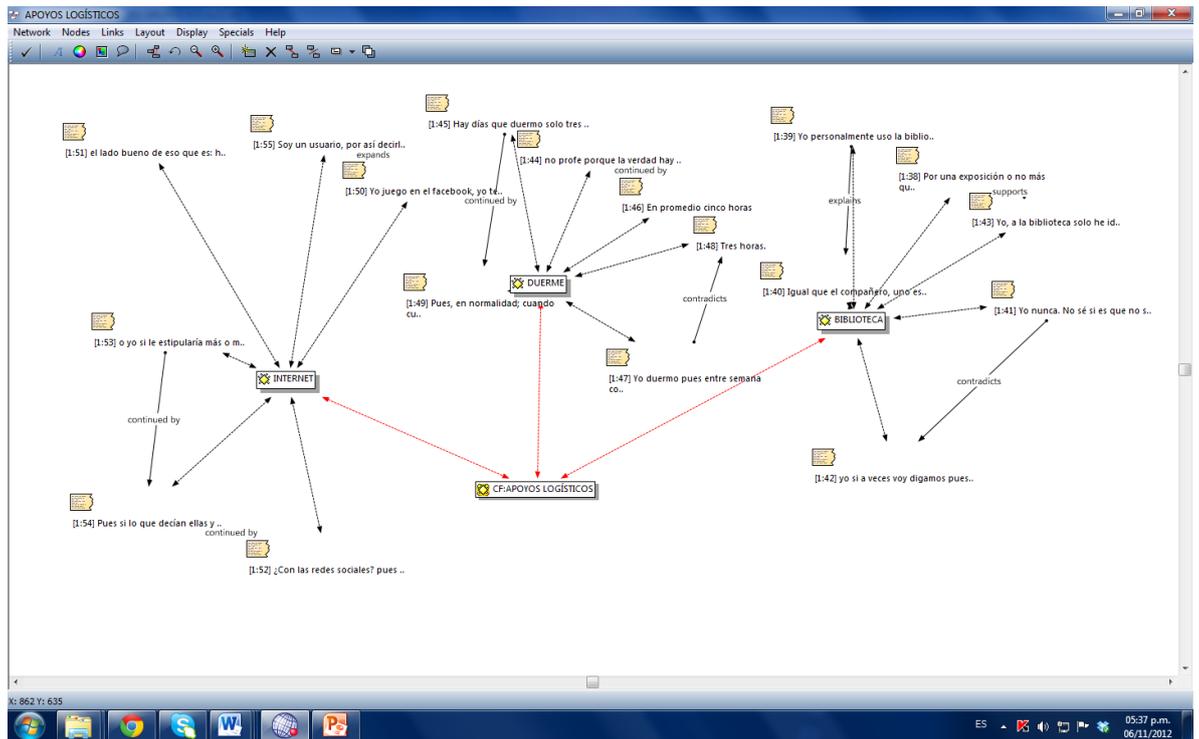
Fuente: Autor

En términos generales se muestra que los estudiantes tienen tendencia a no visitar la biblioteca, pero tienen garantizados los apoyos logísticos básicos. Creando un ambiente favorable para la utilización del TAA.

Cuadro 2. Análisis con el software Atlas.ti 6.0

TEMA DE INVESTIGACIÓN TIEMPO ACADÉMICO AUTÓNOMO El objetivo principal de este trabajo es determinar la utilización o no de manera apropiada del tiempo académico autónomo [TAA] por parte de los estudiantes de pregrado de la Universidad del Tolima, sucintamente los estudiantes de tercero a sexto nivel de pregrado de Ingeniería Agroindustrial. .
TIPO DE DOCUMENTO: Tres grupos focales, conformados por estudiantes de cuarto, quinto y sexto nivel y una entrevista con dos estudiantes de tercer semestre.
METODOLOGÍA PARA EL ANÁLISIS: Teoría fundada
CONCEPTO ANALIZADO: Identificar si existen herramientas tecnológicas y logísticas que apoyen la utilización del TAA.
FAMILIA N° 2: “Apoyos logísticos” CATEGORIAS: Biblioteca. Duerme. Internet CITAS: [1:38] [303] Por una exposición o no mas: que.. [1:39] [310] Yo personalmente uso la biblioteca.. [1:40] [311] Igual que el compañero uno es.. [1:41] [314] Yo nunca. No se si es que no s.. [1:42] [400] Yo a veces voy. Digamos pues.. [1:43] [577] Yo, a la biblioteca solo he id.. [1:44] [24] No profe, porque la verdad hay.. [1:45] [199] Hay días que solo duermo tres.. [1:46] [202] En promedio cinco horas.. [1:47] [203] Yo duermo entre semana co.. [1:48] [595] Tres horas .. [1:49] [597] Pues en normalidad cuando cu.. [1:50] [77] Yo juego en el Facebook, yo te.. [1:51] [78] El lado bueno de eso es : h.. [1:52] [175] ¿Con las redes sociales? pues.. [1:53] [176] Yo si le estimularía mas o m.. [1:54] [356] Pues si, lo que decían ellas y.. [1:55] [388] Soy un usuario por así decirl..

Figura 9. Familia apoyos logísticos



Fuente: Autor

6.2.4. Análisis de los resultados. En la figura 9, indica si los estudiantes hacen uso de las herramientas tecnológicas y logísticas, Internet, biblioteca. La tendencia general es hacer uso de internet en Facebook, como sed social. Donde ellos argumentan que hacen consultas académicos y es sitio de encuentro no solo social. También hacen uso del Google, de manera permanente y si no encuentran allí lo consultado recurren como última instancia a la biblioteca. Se concluye que los estudiantes que son en general emigrantes digitales, hacen uso de estas herramientas para carácter académico con una rutina baja y su TAA lo usan en mayor porcentaje para las redes sociales y los juegos online. Un estudiante dice:

Soy un usuario, por así decirlo casi compulsivo de Facebook; lo primero que hago es mirar el perfil, mirar quien está conectado y a ratos en mi muro me pongo a jugar, pero si como decía Julie, también es una herramienta muy importante , para que sepas alguna información , o por lo menos que a usted le digan el miércoles ahí practica a las cinco de la mañana, entonces el martes por la noche le llega un correo y usted casi nunca revisa el correo, muy rara vez , entonces como uno casi no abre el correo lo montan en el face, muchachos la práctica es para mañana a las cinco de la mañana, entonces también lo uso por ese lado. (comunicación personal, 2012)

Otra opinión de estudiante:

Bueno yo si le estipularía más o menos entre diez horas, porque igual la red social aparte de comentar o mirar fotos en general, también es un medio para realizar los trabajos, estamos intercomunicados estamos conectados a la red y entonces empezamos a analizar cierto punto, y nos reunimos a hacer “X” trabajo mientras también estamos con situaciones aparte de lo académico. (Comunicación personal, 2012)

En cuanto a las bibliotecas se relacionan algunas citas de los estudiantes: “Por una exposición o no más que todo son exposiciones que uno va y saca un libro”. (Comunicación personal, 2012)

Otra cita de estudiante: “Yo personalmente uso la biblioteca como último recurso digamos si por computador o algo así no encuentro busco un libro específico, pero así que yo... por ahí máximo una vez por semestre llegado el caso.” (Comunicación personal, 2012)

6.2.4.1. Establecer si existen métodos de estudio académico autónomo en los estudiantes.

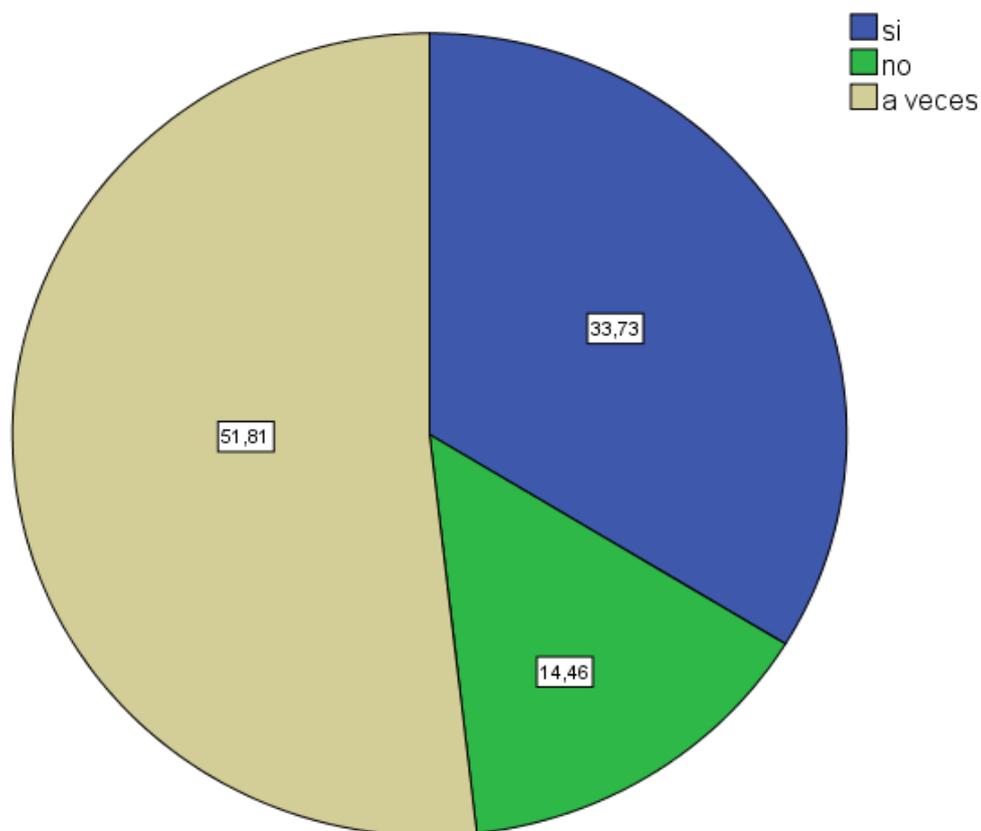
- Análisis con el software SPSS.

Tabla 16. Frecuencia - Estudia solo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	28	33,7	33,7	33,7
	no	12	14,5	14,5	48,2
	a	43	51,8	51,8	100,0
	vecas				
	Total	83	100,0	100,0	

Fuente: Autor

Figura 10. Estudia solo



Fuente: Autor

Tabla 17. De contingencia: Estudia solo * Tiempo dedicado al TAA

estudia solo	tiempo dedicado al TAA				Total
	1	2	3	4	
si	8	14	2	4	28
Total	8	14	2	4	28

Fuente: Autor

Tabla 18. De contingencia: Horario establecido para TAA * Cuanto tiempo promedio día]

horario de TAA	cuanto tiempo promedio día				Total
	1	2	3	4	
si	2	9	7	2	20
a veces	6	2	0	1	9
Total	8	11	7	3	29

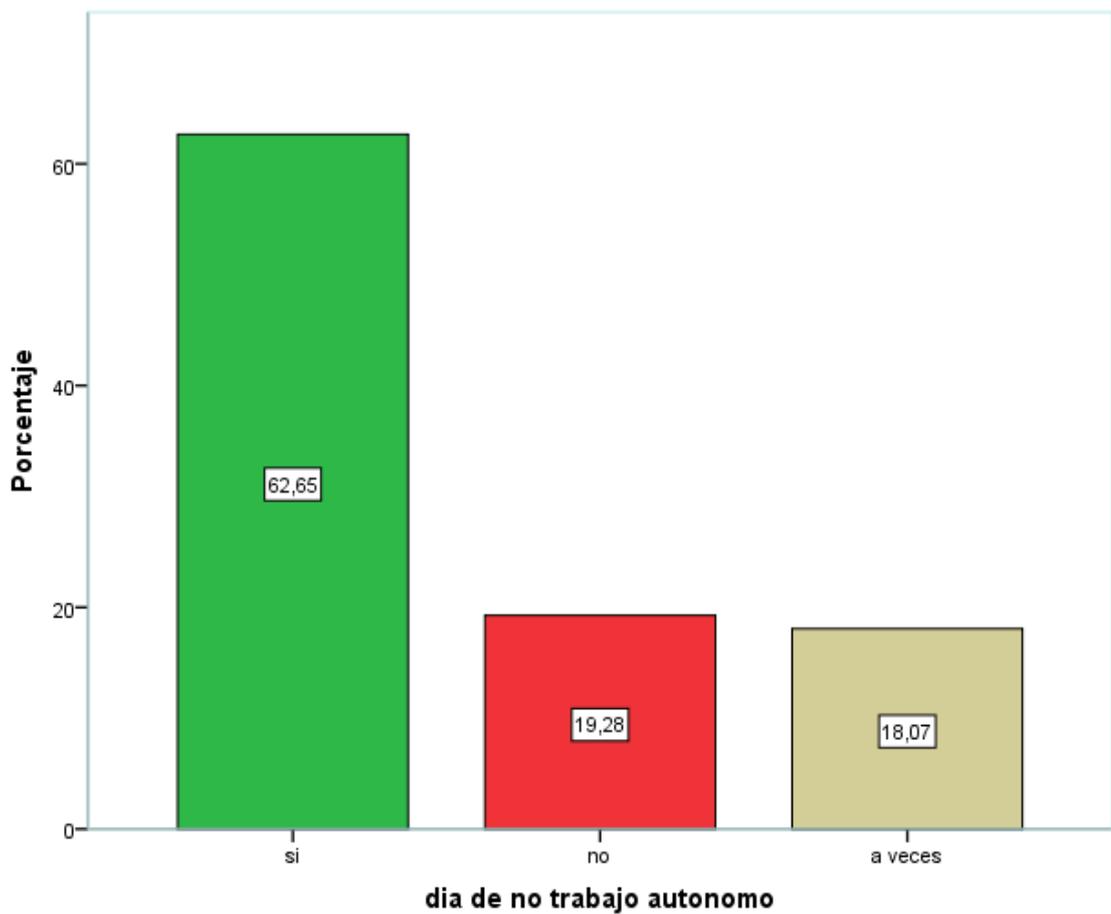
Fuente: Autor

Tabla 19. Frecuencia - Día de no trabajo autónomo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	52	62,7	62,7	62,7
	no	16	19,3	19,3	81,9
	a veces	15	18,1	18,1	100,0
	Total	83	100,0	100,0	

Fuente: Autor

Figura 11. Día de no trabajo autónomo



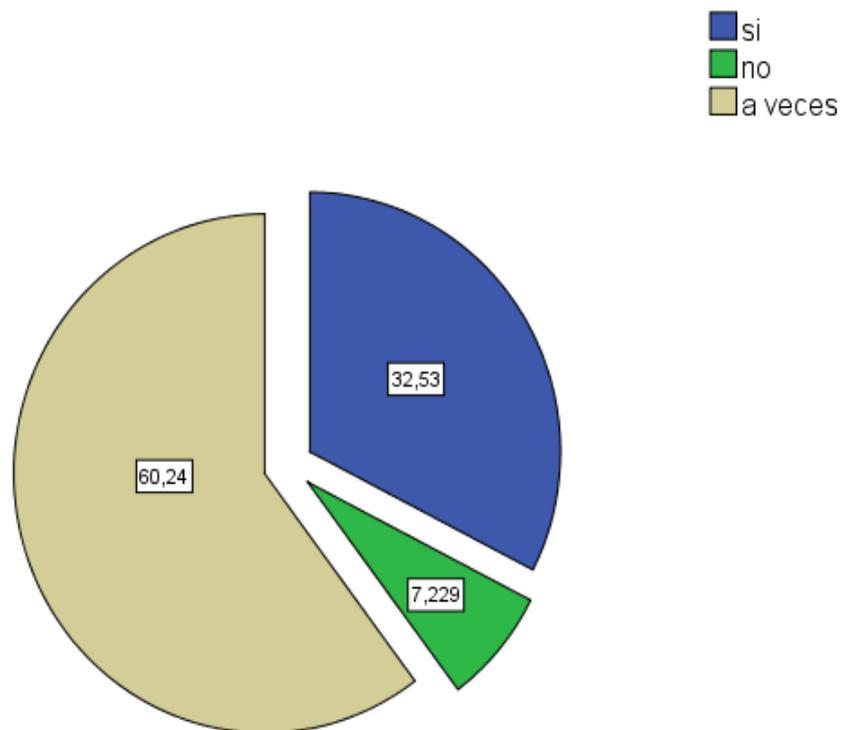
Fuente: Autor

Tabla 20. Frecuencia - estudia domingos o festivos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	27	32,5	32,5	32,5
	no	6	7,2	7,2	39,8
	a veces	50	60,2	60,2	100,0
	Total	83	100,0	100,0	

Fuente: Autor

Figura 12. Tiempo de trabajo durante las evaluaciones



Fuente: Autor

Tabla 21. De contingencia Tiempo de trabajo durante las evaluaciones * TAA dedicado en época de evaluaciones

tiempo de trabajo durante las evaluaciones	TAA dedicado en época de evaluaciones								Total
	1	2	3	4	5	6	8	12	
si	4	9	16	13	7	7	1	1	58
a veces	1	1	0	0	0	1	0	0	3
Total	5	10	16	13	7	8	1	1	61

Fuente: Autor

Tabla 22. De contingencia: Asiste a clases de manera regular * Entiende al docente en clase

asiste a clases de manera regular	entiende al docente en clase			Total
	si	no	a veces	
si	45	0	32	77
no	0	1	0	1
a veces	2	0	3	5
Total	47	1	35	83

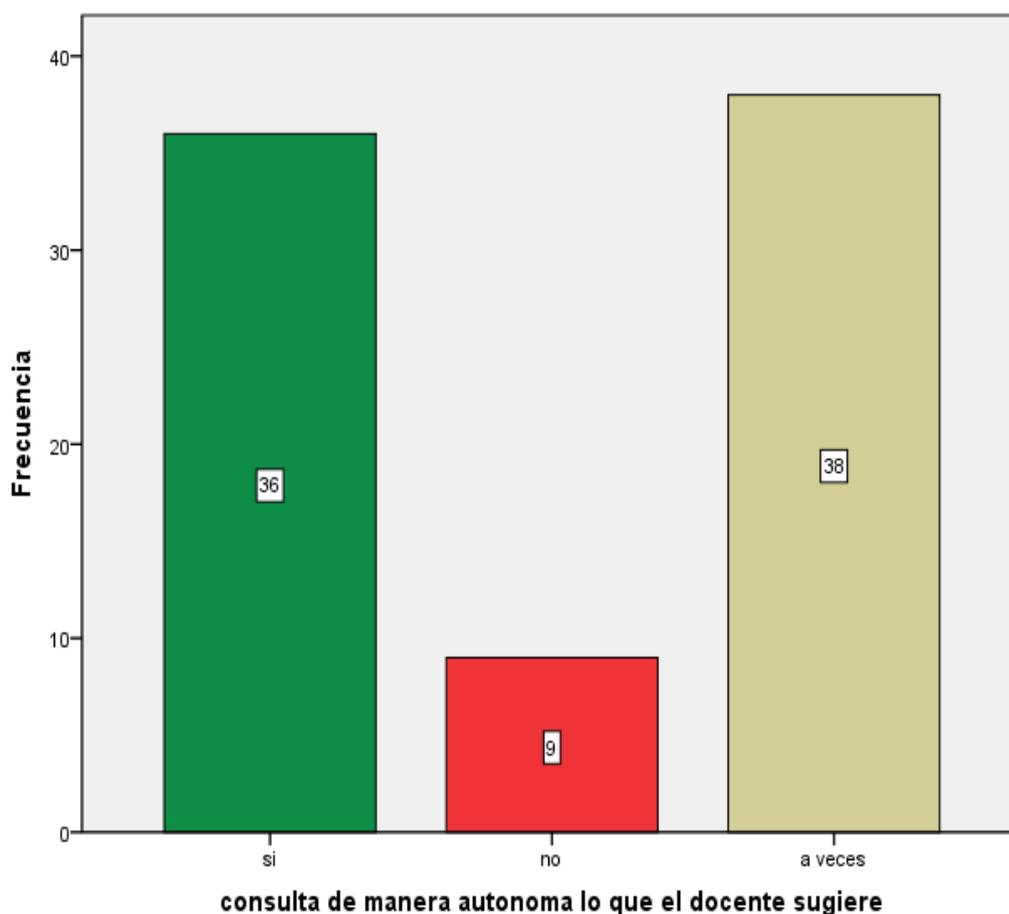
Fuente: Autor

Tabla 23. Frecuencia - Consulta de manera autónoma otro tipo de fuentes a las que el docente sugiere.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	36	43,4	43,4	43,4
	no	9	10,8	10,8	54,2
	a veces	38	45,8	45,8	100,0
	Total	83	100,0	100,0	

Fuente: Autor

Figura 13. Consulta de manera autónoma lo que el docente sugiere



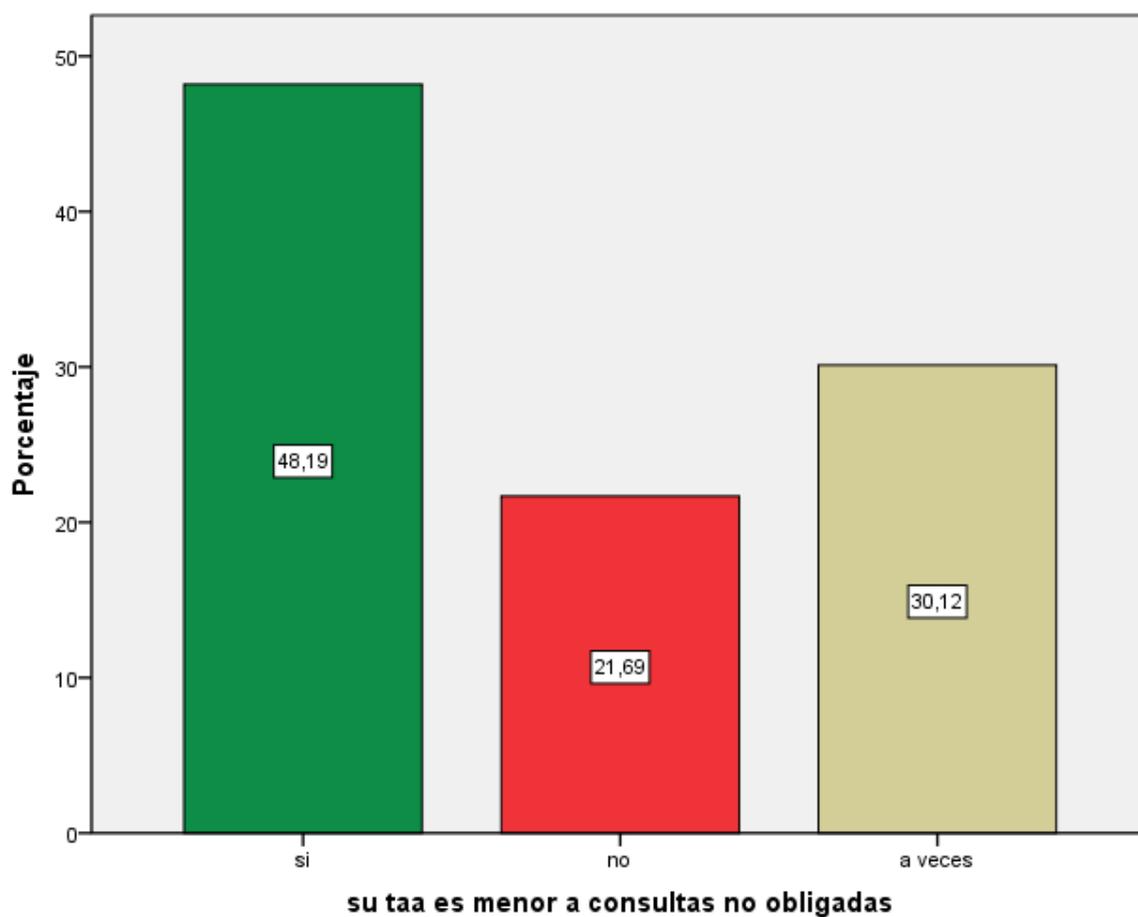
Fuente: Autor

Tabla 24. Frecuencia - Su TAA es menor a consultas no obligadas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	40	48,2	48,2	48,2
	no	18	21,7	21,7	69,9
	a veces	25	30,1	30,1	100,0
	Total	83	100,0	100,0	

Fuente: Autor

Figura 14. Su TAA es menor a consultas no obligadas



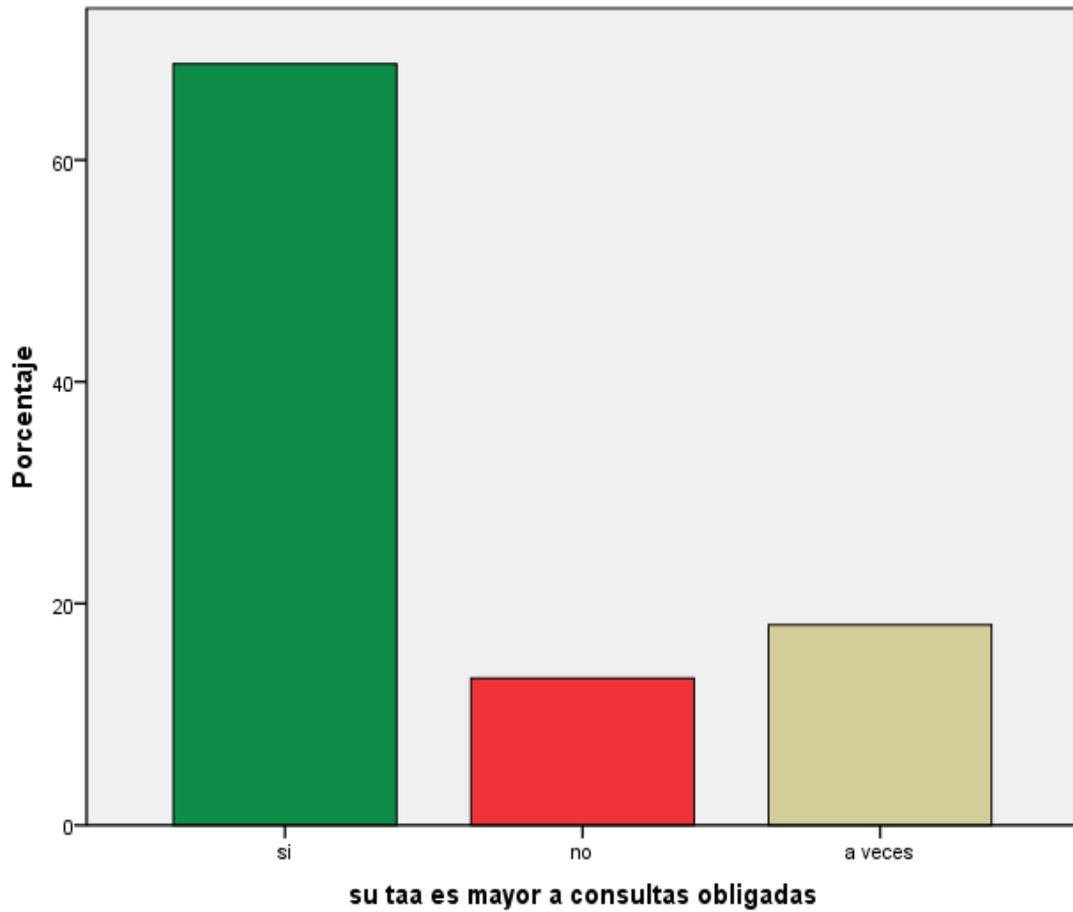
Fuente: Autor

Tabla 25. Frecuencia - Su TAA es mayor a consultas obligadas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	57	68,7	68,7	68,7
	no	11	13,3	13,3	81,9
	a veces	15	18,1	18,1	100,0
	Total	83	100,0	100,0	

Fuente: Autor

Figura 15. Su TAA es mayor a consultas obligadas



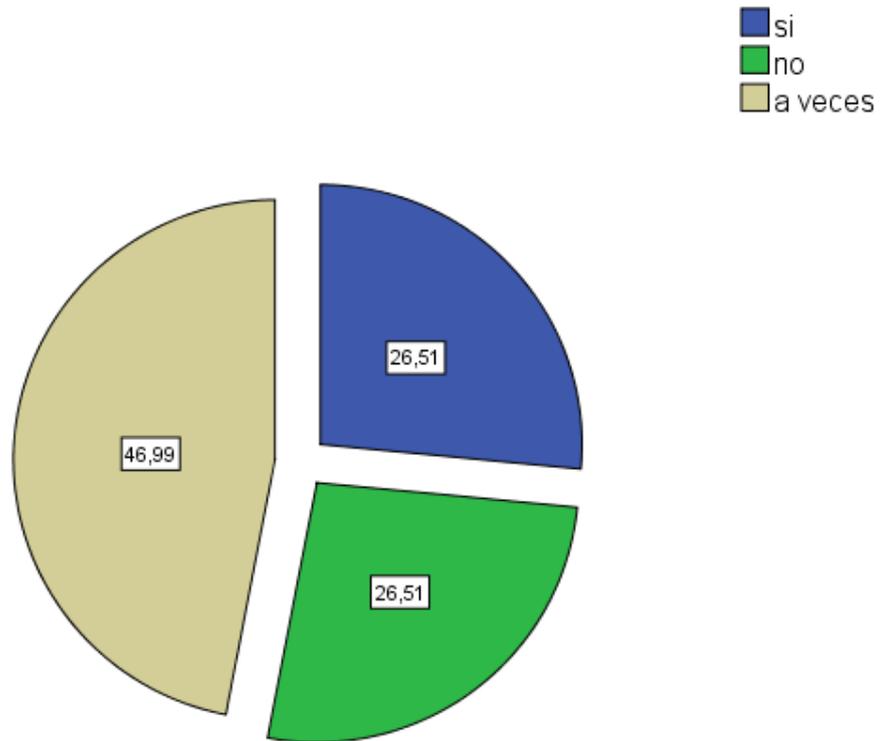
Fuente: Autor

Tabla 26. Frecuencia - TAA solo cuando hace parte de la evaluación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	22	26,5	26,5	26,5
	no	22	26,5	26,5	53,0
	a veces	39	47,0	47,0	100,0
	Total	83	100,0	100,0	

Fuente: Autor

Figura 16. TAA cuando los cursos son exigentes



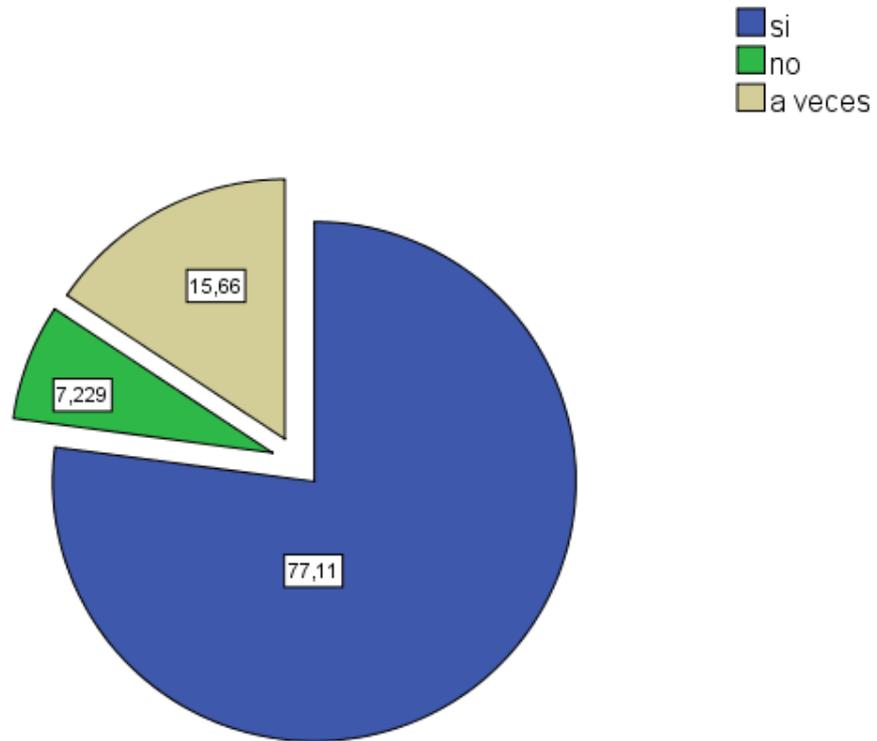
Fuente: Autor

Tabla 27. Frecuencia – TAA cuando los cursos son exigentes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	64	77,1	77,1	77,1
	no	6	7,2	7,2	84,3
	a veces	13	15,7	15,7	100,0
	Total	83	100,0	100,0	

Fuente: Autor

Figura 17. TAA cuando los cursos son exigentes



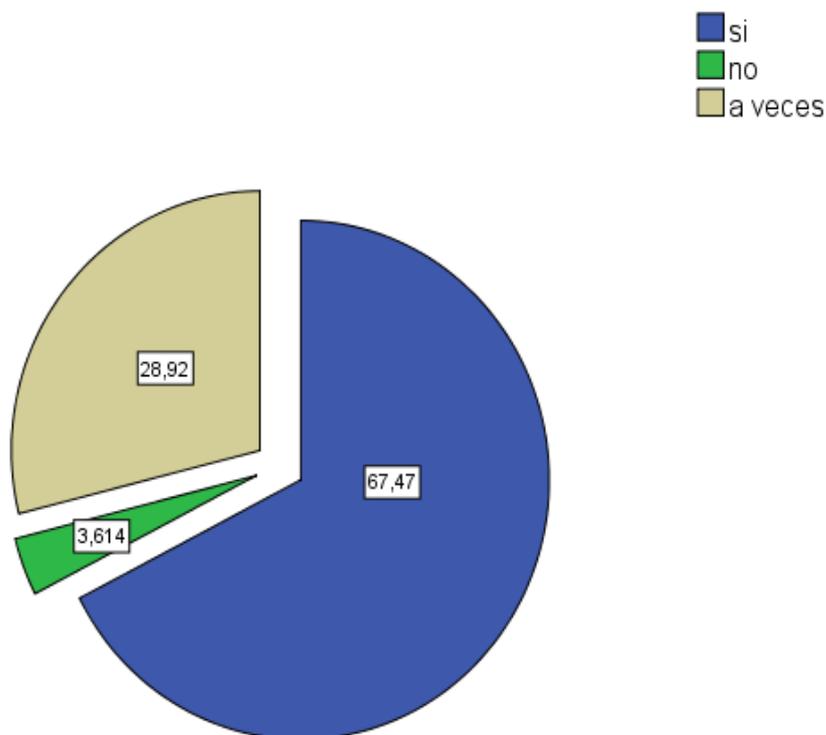
Fuente: Autor

Tabla 28. Frecuencia - Usa el TAA cuando no entiende el tema de clase.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	56	67,5	67,5	67,5
	no	3	3,6	3,6	71,1
	a veces	24	28,9	28,9	100,0
	Total	83	100,0	100,0	

Fuente: Autor

Figura 18. Usa el TAA cuando no entiende el tema de clase.



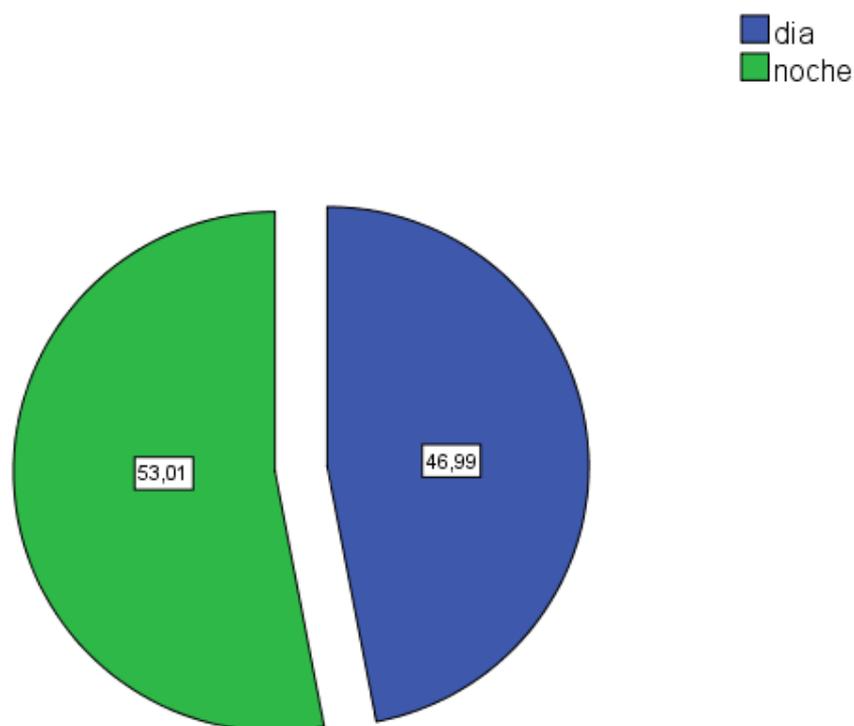
Fuente: Autor

Tabla 29. Frecuencia – TAA de día o de noche

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	día	39	47,0	47,0	47,0
	noche	44	53,0	53,0	100,0
	Total	83	100,0	100,0	

Fuente: Autor

Figura 19. TAA de día o de noche



Fuente: Autor

Tabla 30. De contingencia: Planifica a través de una agenda diaria * Cumple la agenda diaria

planifica a través de una agenda diaria	cumple la agenda diaria			Total
	si	no	a veces	
si	13	1	11	25
no	0	35	0	35
a veces	6	2	15	23
Total	19	38	26	83

Fuente: Autor

Los estudiantes no presentan un método de estudio definido o establecido, la tendencia es a no estudiar solos, prefieren en grupo, no tienen un horario establecido, a veces, es la mayor tendencia para optar por el TAA. Los

domingos o festivos, al menos un día por semana, no hacen uso del TAA; en periodos de evaluación aumenta el uso del TAA, si entienden lo que el docente explica en clase, aunque un 38.55% - 32 individuos- expresa que a veces entienden, asisten regularmente a clase, consultan temas que no son obligatorios, es representativo, que el uso del TAA tienen mayor tendencia, cuando son consultas obligatorias. En contraste se encuentra que a pesar que sea tiempo de evaluaciones el uso del TAA no presenta un mayor índice de utilización. Pero el uso del TAA, es mayor cuando los cursos son exigentes en discordancia si no lo son. También hay un buen uso del TAA, cuando los temas tratados en clase no se entienden. Los estudiantes tienen una ligera tendencia a hacer uso de la noche para hacer práctica del TAA y la planificación y cumplimiento de una agenda es baja.

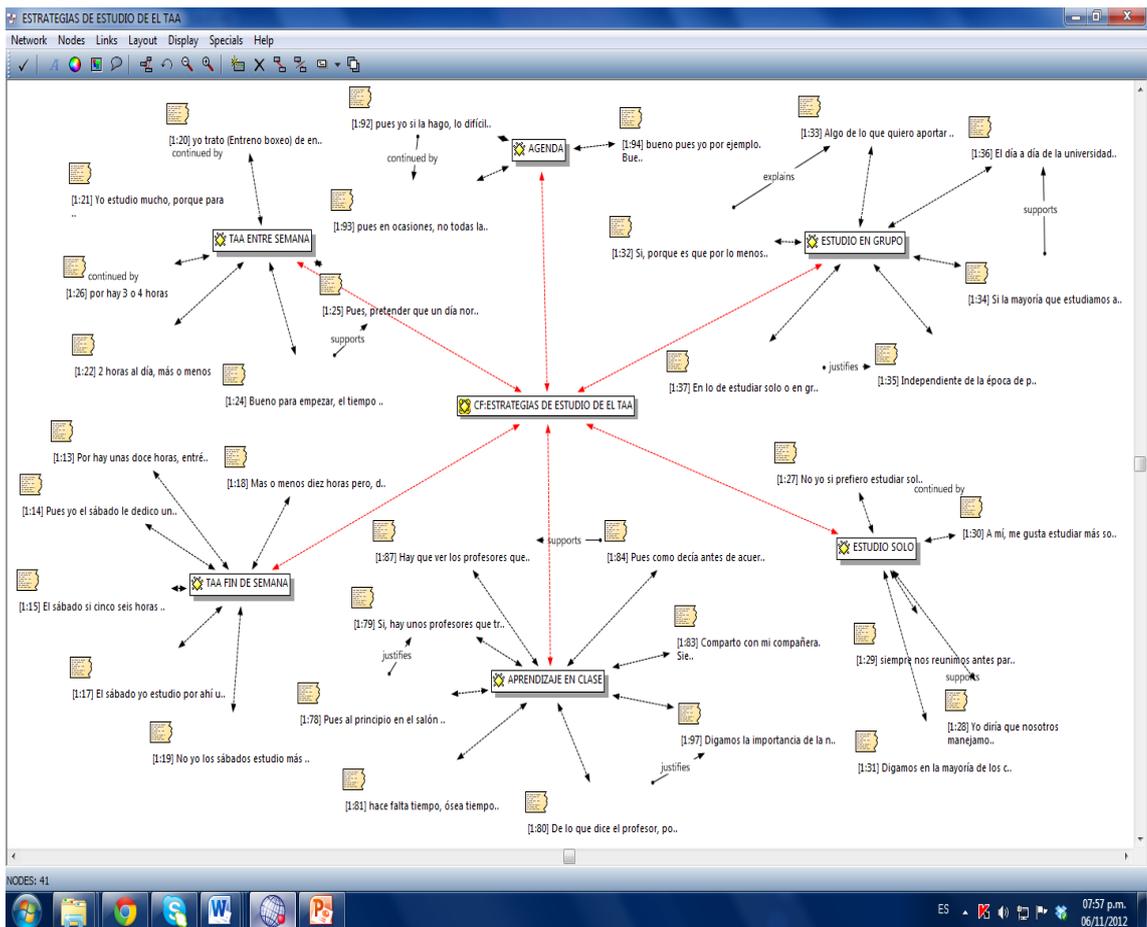
Cuadro 3. Análisis con el Software Atlas. Ti 6.0

TEMA DE INVESTIGACIÓN TIEMPO ACADÉMICO AUTÓNOMO El objetivo principal de este trabajo es determinar la utilización o no de manera apropiada del tiempo académico autónomo [TAA] por parte de los estudiantes de pregrado de la Universidad del Tolima, sucintamente los estudiantes de tercero a sexto nivel de pregrado de Ingeniería Agroindustrial. .
TIPO DE DOCUMENTO: Tres grupos focales, conformados por estudiantes de cuarto, quinto y sexto nivel y una entrevista con dos estudiantes de tercer semestre.
METODOLOGÍA PARA EL ANÁLISIS: Teoría fundada
CONCEPTO ANALIZADO: Establecer si existen métodos de estudio académico autónomo en los estudiantes.
FAMILIA N° 2: “Estrategia de estudio en el TAA” CATEGORIAS. TAA fin de semana. TAA entre semana. Estudio solo. Estudio en grupo. Entienden en clase. Agenda.
CITAS: [1:13] [218] Por ahí una doce horas. Entre.. [1:14] [219] Pues yo el sábado le dedico.. [1:15] [220] El sábado si cinco seis horas.. [1:17] [222] El sábado yo estudio por ahí un.. [1:18] [223] mas o menos 10 horas pero d.. [1:19] [221] No, yo los sábados estudio mas.. [1:20] [3] Yo trato (entrenamiento boxeo) de en.. [1:21] [9] Yo estudio mucho, porque para.. .. [1:22] [339] Dos horas al día, mas o menos.. [1:24] [543] Bueno, para empezar el tiempo.. [1:25] [544] Pues, pretender que un día nor.. [1:26] [340] Por hay 3 o 4 horas.. [1:27] [21] No, yo si prefiero estudiar so.. [1:28] [507] Yo diría que nosotros maneja.. [1:29] [509] Siempre nos reunimos antes par.. [1:30] [565] A mi me gusta estudiar mas so.. [1:31] [568] Digamos en la mayoría de los ca.. [1:32] [20] Si, porque es por lo menos.. [1:33] [407] Algo de lo que quiero aportar.. [1:34] [468] Si la mayoría estudiamos a.. [1:35] [469] Independiente de la época de p.. [1:36] [470] El día a día de la universidad.. [1:37] [563] En lo de estudiar solo o en gr.. [1:78] [58] Pues al principio en el salón.. [1:79] [60] Si hay unos profesores que tr.. [1:80] [515] de lo que dice el profesor, po.. [1:81] [7] hace falta tiempo, o sea tiempo.. [1:83] [165] Comparto con mi compañera. Sie.. [1:84] [167] Pues como decía antes de acue..

[1:87] [324] hay que ver los profesores que..
 [1:97] [159] La importancia de la n..
 [1:92] [367] Pues yo si la hago, lo difícil..
 [1:93] [369] Pues en ocasiones, no toda la..
 [1:94] [370] Bueno, yo por ejemplo. Bue..

Fuente: Autor

Figura 20. Familia “estrategia de estudio en el TAA”



Fuente: Autor

6.2.5. Análisis de los resultados. En la figura 20, define una familia semántica, que agrupa un número importante de citas expresadas por los estudiantes, que a su vez se han agrupado en diferentes categorías que dan sustento para definir respuestas a Los objetivos referenciados. Esta familia semántica se ha denominado “ESTRATEGIAS DE ESTUDIO EN EL TAA”.

Se toma una a una las diferentes categorías y sus enlaces, para al final precisar conclusiones.

“ESTUDIO SOLO”, los estudiantes definen que empiezan a estudiar solos pero que una vez están contextualizados conforman grupos de estudio, pocos estudiantes en consecuencia, estudian solos. Por ejemplo:

No, yo sí prefiero estudiar sola, porque pues yo asimilo como mis falencias y si tengo preguntas investigo o pregunto a un compañero, pues no sé, es que a veces pues yo digo que estudiar así en montón, no hay el nivel como de responsabilidad y concentración.” (Comunicación personal, 2012).

Otro estudiante opina:

Yo diría que nosotros manejamos dos etapas pues con lo que se refiere al estudio, primero analizamos el tema los talleres individualmente y luego si nos reunimos debatimos y nos complementamos y si no es tanto académico me la pasó en el apartamento viendo televisión, planes con los amigos. (Comunicación personal, 2012).

“ESTUDIO EN GRUPO” Los estudiantes en mayoría responden que les agrada estudiar en grupo, allí ellos pueden socializar sus dudas y se aprovecha como encuentro social. Por ejemplo:

En lo de estudiar solo o en grupo, usualmente prefiero estudiar en grupo; porque digamos ahí se abre una posibilidad grande para el debate con los compañeros, para de pronto, establecer cosas que unos han entendido mejor que otros y homogenizar un poquito el conocimiento y pues eso facilita la idea de que todo el curso tenga una base pareja y pues todos, de pronto nos podamos ayudar en las falencias que hayan tenido, unos de pronto en algún lado y otros de pronto en algún otro contexto. (Comunicación personal, 2012).

Otro estudiante opina:

Algo de lo que quiero aportar es del trabajo colectivo el estudio colectivo, en esta modalidad de créditos creo que el trabajo en equipo es como una herramienta o como algo que a uno le ayuda para poder que muchas cosas que el profesor deja en clase y que uno no las entiende, en el grupo uno las puede suplir todas esas necesidades (Comunicación personal, 2012).

“TAA ENTRE SEMANA” y “TAA EL FIN DE SEMANA” Se analiza si los estudiantes hacen uso del TAA entre semana y los fines de semana y su frecuencia. Se encuentra que los estudiantes en general estudian entre semana y los fines de semana, en promedio 2 horas diarias entre semana y 6 horas diarias en el fin de semana. Algunas citas de estudiantes:

Yo estudio mucho, porque para mí es muy difícil, ósea mi aprendizaje es cosita por cosita; yo llego a la casa y hago lo que tengo que hacer y luego me pongo a estudiar independientemente si me demoró o no me demoro en cada asignatura. (Comunicación personal, 2012).

“2 horas al día, más o menos.” (Comunicación personal, 2012).

“El sábado si cinco seis horas y ya el domingo casi toda la tarde depende de que es la exigencia tenga la otra semana.” (Comunicación personal, 2012).

Pues yo el sábado le dedico unas tres horitas así como para ir calentando, y ya el domingo por la noche ya a las ocho cuando me siento cansado cuatro horas o cinco o cuando ya me siento bien preparado. (Comunicación personal, 2012).

“APRENDIZAJE EN CLASE”, el objetivo es identificar si el estudiante entiende al docente y aprende en clase. En términos generales los estudiantes consideran que aprenden en clase pero que los docentes no les da el trato adecuado de respeto, existe la tendencia a dar a los estudiantes el trabajo difícil de la asignatura para el TAA y uso inadecuado de la autoridad. A continuación algunas citas de los estudiantes, que referencian el tema:

De lo que dice el profesor, porque como digo el límite de las clases hacen que todos los contenidos se nos dejen comprimidos, y a veces uno no alcanza a comprender desde donde llega el siguiente contenido porque no tiene la suficiente claridad del contenido anterior entonces puede quedar perdido. (Comunicación personal, 2012).

Sí, hay unos profesores que traumatizan a los alumnos desde el principio, es bueno que tengan un carácter definido para que los alumnos muestren su grado de respeto, pero es que hay profesores que muestran esa mirada y esa cosa que intimida a los alumnos.” (Comunicación personal, 2012).

Un docente se gana el respeto yo creo primero siendo como es, mostrando sus valores no solamente es mostrar su conocimiento porque obviamente se supone que sabe más que un alumno y que va a enriquecernos a nosotros en un momento dado, pero hay docentes que toman ese mecanismo como de “yo sé más que un alumno” para demostrar o ganar el miedo, una cosa es imponer miedo y otra es imponer respeto. (Comunicación personal, 2012).

“AGENDA”, es conocer si los estudiantes emplean este método de planeación. En términos generales pocos usan una agenda y si planifican su TAA, no lo cumplen de manera rigurosa y completa. Algunas citas de los estudiantes como referencia:

Pues en ocasiones, no todas las veces; muchas veces como que uno no cumple la meta porque pues se presenta otra cosa y uno deja de hacer ese trabajo, pero pues un promedio de 50% de veces que uno la cumple. (Comunicación personal, 2012).

“Pues yo si la hago, lo difícil es cumplirla.” (Comunicación personal, 2012).

Los estudiantes tienen mejor respuesta al uso del TAA, cuando los docentes son exigentes. Es habitual que estudien entre semana y los fines de semana con una rigurosidad media baja.

6.2.5.1. Identificar las actividades que realizan los estudiantes en el TAA.

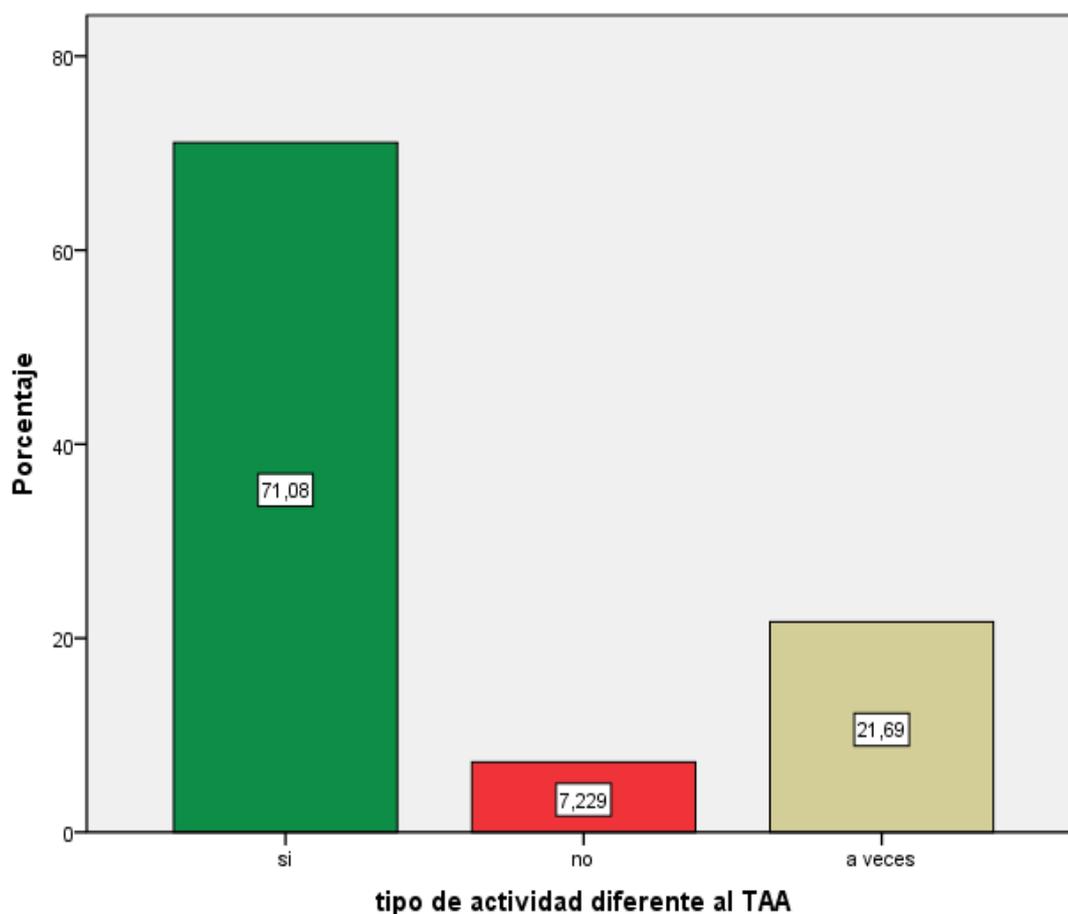
- Análisis con el software SPSS.

Tabla 31. Frecuencia - Tipo de actividad diferente al TAA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	59	71,1	71,1	71,1
	no	6	7,2	7,2	78,3
	a veces	18	21,7	21,7	100,0
	Total	83	100,0	100,0	

Fuente: Autor

Figura 21. Tipo de actividad diferente al TAA



Fuente: Autor

Tabla 32. De contingencia: Práctica deporte diariamente * Horas de práctica deporte

práctica deporte diariamente	horas de practica deporte				Total
	1	2	3	4	
si	13	15	2	1	31
a veces	5	4	0	0	9
Total	18	19	2	1	40

Fuente: Autor

Tabla 33. Tabla de contingencia uso restaurante estudiantil * tiempo acceso al restaurante

uso restaurante estudiantil	tiempo acceso al restaurante						Total
	1	2	3	4	5	6	
si	9	11	5	2	1	1	29
a veces	2	5	0	0	0	0	7
Total	11	16	5	2	1	1	36

Fuente: Autor

Tabla 34. De contingencia: Actividades lúdicas * Tiempo para lúdicas o artísticas

actividades lúdicas	tiempo para lúdicas o artísticas						Total
	1	2	3	4	5	6	
si	8	7	2	3	1	1	22
a veces	2	0	0	0	0	0	2
Total	10	7	2	3	1	1	24

Fuente: Autor

Tabla 35. De contingencia: Trabaja laboralmente * Tiempo dedicado al trabajo laboral

trabaja laboralmente	tiempo dedicado al trabajo laboral					Total
	1	2	3	8	9	
Si	8	6	1	1	1	17
a veces	4	0	0	0	0	4
Total	12	6	1	1	1	21

Fuente: Autor

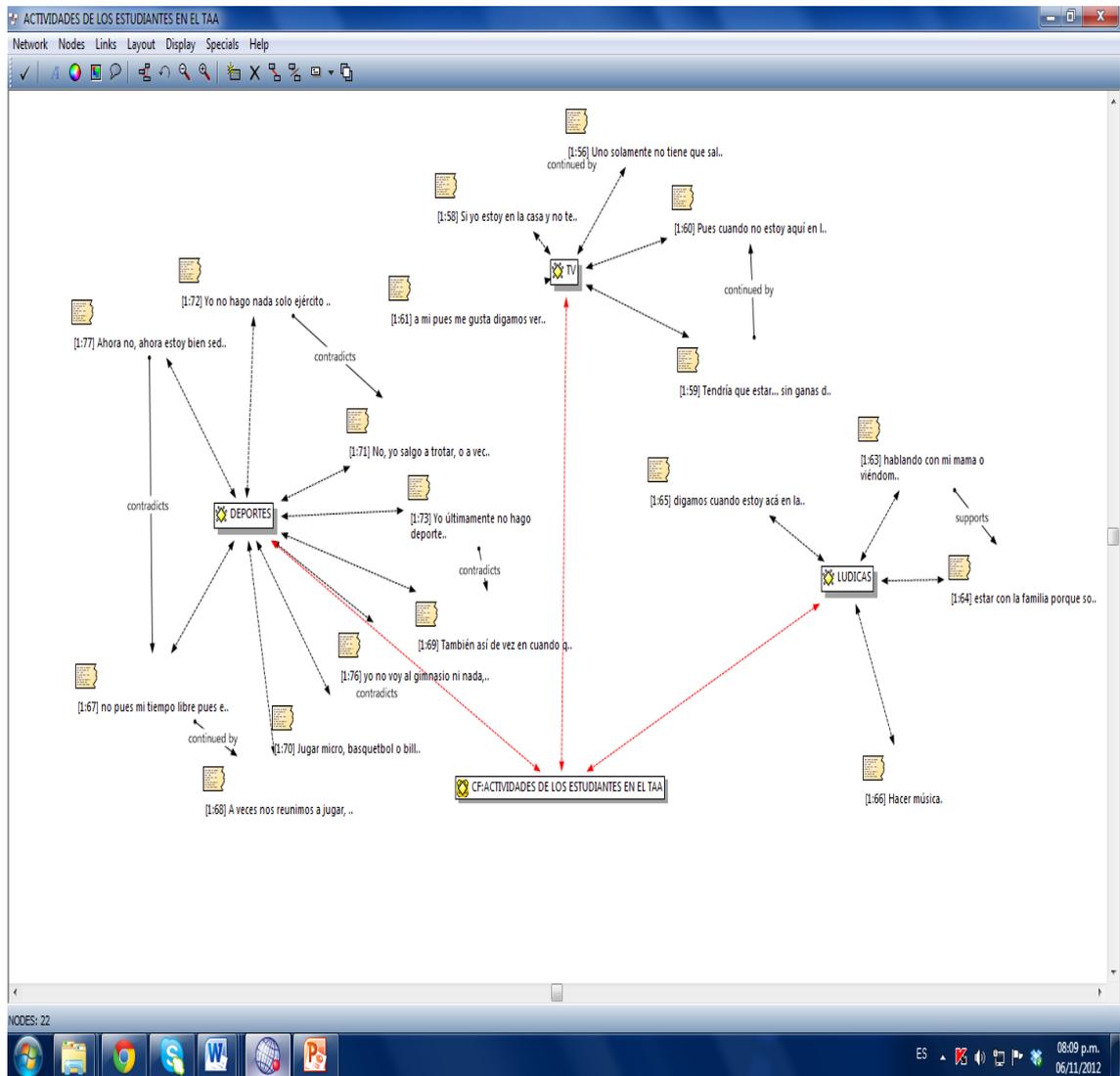
Los estudiantes realizan otra actividad en el TAA en un porcentaje de 71.1% esto es 59 individuos, practican algún tipo de deporte solo un 38.6% esto es 31 individuos y 33.7% que representa 28 estudiantes no hacen ningún tipo de deporte. El uso del restaurante estudiantil no es una prioridad y en cuanto a las actividades lúdicas se concluye que solo 22 estudiantes practican alguna actividad lúdica, en contraste con 59 estudiantes que no practican ninguna actividad lúdica. En cuanto a la ocupación laboral 17 estudiantes, esto es un 20.5% y un 67.5% no tiene trabajo en los fines de semana o entre semana. Los estudiantes hacen uso del TAA, en las redes sociales e internet con un promedio de 10 horas día.

Cuadro 4. Análisis con el Software Atlas.ti 6.0

TEMA DE INVESTIGACIÓN TIEMPO ACADÉMICO AUTÓNOMO El objetivo principal de este trabajo es determinar la utilización o no de manera apropiada del tiempo académico autónomo [TAA] por parte de los estudiantes de pregrado de la Universidad del Tolima, sucintamente los estudiantes de tercero a sexto nivel de pregrado de Ingeniería Agroindustrial. .
TIPO DE DOCUMENTO: Tres grupos focales, conformados por estudiantes de cuarto, quinto y sexto nivel y una entrevista con dos estudiantes de tercer semestre.
METODOLOGÍA PARA EL ANÁLISIS: Teoría fundada
CONCEPTO ANALIZADO: Identificar las actividades que realizan los estudiantes en el TAA.
FAMILIA N° 2: “Actividad de los estudiantes en el TAA” CATEGORIAS: Tv. Lúdicas. Deportes. CITAS: [1:56] [48] Uno solamente no tiene que sal... [1:58] [381] Si yo estoy en casa y no te.. [1:59] [497] tendría que estar... sin ganas d.. [1:60] [498] Pues cuando no estoy aquí en l.. [1:61] [376] A mi me gusta digamos ver.. [1:63] [377] hablando con mi mamá, o viendom.. [1:64] [379] Estar con la familia porque so.. [1:65] [380] Digamos cuando estoy acá en la.. [1:66] [255] hacer música... [1:67] [28] No pues mi tiempo libre pues e.. [1:68] [283] A veces nos reunimos a jugar .. [1:69] [287] También así de vez en cuando que.. [1:70] [288] Jugar micro, basquetbol o bill.. [1:71] [289] No, yo salgo a trotar o a vec... [1:72] [290] Yo no hago nada solo ejercito... [1:73] [296] Yo últimamente no hago deporte... [1:76] [75] Yo no voy al gimnasio ni nada... [1:77] [282] No ahora no , estoy bien sed....

Fuente: Autor

Figura 22. Familia “actividad de los estudiantes en el TAA”



Fuente: Autor

6.2.6. Análisis de los resultados. En el esquema N° 4 se aprecia que los estudiantes hacen otro tipo de actividades en el TAA, la intención es definir que tipos de actividades y su frecuencia. No se considero el uso del Internet, por tener ya identificado que es una actividad que se realiza en el TAA, de manera permanente y en actividades como las redes sociales y los juegos en línea.

Para ilustrar el uso del TAA, en otras actividades, se hace la citación de algunos comentarios de los estudiantes:

“DEPORTES”, esta categorización enseña que los estudiantes en su mayoría no hacen ningún deporte de manera permanente.

A veces nos reunimos a jugar, o sea teníamos la costumbre pero como esta semana y las otras hemos estado tope de trabajo pero digamos tuvimos unos cinco fines de semana que jugábamos seguido entre los mismos del salón del grupo, nos reuníamos a jugar futbol. (Comunicación personal, 2012).

“Yo no hago nada solo ejercito mi mente.” (Comunicación personal, 2012).

“También así de vez en cuando que uno sale y juega básquetbol como para distraerse un poquito.” (Comunicación personal, 2012).

“LUDICAS”, Los estudiantes poco o nada hacen actividades lúdicas como tal, salvo contadas excepciones. Se relacionan algunas citas de estudiantes:

“Hacer música.” (Comunicación personal, 2012).

Estar con la familia porque soy como bastante casera, entonces si es con la familia, con los amigos, viendo películas, mantengo viendo películas, viendo televisión, escuchando música y pues de acá de la universidad salgo para el colombo o de colombo a la clase y si hay trabajos pues me los pongo a hacer y si no pues viendo televisión o con mi familia. (Comunicación personal, 2012).

“TV”, es una de las actividades mas frecuentes de los estudiantes en el TAA. Las citas a continuación ilustran:

“A mi pues me gusta digamos ver muchas series, cine y por las noches uno que otra noche ver televisión y ya.” (Comunicación personal, 2012).

Si yo estoy en la casa y no tengo nada que hacer entonces probablemente lo que voy a hacer es dormir o ver televisión o estar en las redes sociales, generalmente eso es lo que yo hago en el tiempo libre o también salir con mis amigos. (Comunicación personal, 2012).

“Pues cuando no estoy aquí en la universidad o haciendo trabajos pues mantengo en la casa sola, entonces veo televisión o dormir, es lo único que hago.” (Comunicación personal, 2012).

7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Las conclusiones surgidas del estudio se presentan haciendo una relación entre las diferentes interpretaciones obtenidas y los objetivos definidos, verificando lo aprendido en el proceso de investigación con algunos elementos del marco teórico. Se presenta además una serie de consideraciones sobre los requerimientos de lo que podría ser una actitud universitaria frente a la utilización del TAA, como preámbulo para reflexión.

7.1. CONCLUSIONES

La respuesta institucional al sistema de créditos es deficiente y la responsabilidad de dar una implementación adecuada requiere de una directriz apropiada y seria.

Los estudiantes del programa de Ingeniería Agroindustrial, hacen uso bajo del TAA, en razón a que la autonomía no es motivada a través del proceso de formación por créditos académicos y desconocen en general la filosofía y compromiso que implica este proceso pedagógico.

Sumado a lo anterior, no hay una motivación permanente de los docentes al uso del TAA, los docentes en general tienden a explicar lo fácil en clase y dejan a los estudiantes el trabajo mas complejo como consulta extra clase, generando descontento y baja motivación en los estudiantes.

El TAA, es utilizado en las redes sociales, que es una herramienta de encuentro y consulta, pero no demanda un rigor, ni garantiza una utilización permanente en lo académico.

Los estudiantes utilizan el TAA, con los docentes que disponen asignaturas con alta severidad de exigencia.

El estudiante no hace uso del TAA para retroalimentar los saberes recibidos en clase y mucho menos para hacer consultas propias en aras de adquirir nuevos saberes adicionales a los recibidos.

Los estudiantes de Ingeniería agroindustrial, tienen una tendencia a no practicar ningún tipo de deporte o actividades lúdicas. También presentan un bajo porcentaje a trabajan entre semana o los fines de semana, solo si se presentan trabajos o evaluaciones, la utilización del TAA, se hace presente.

Los estudiantes de Ingeniería Agroindustrial cuentan con las condiciones adecuadas logísticas, para desarrollar su que hacer en la universidad, como disponer de un computador, tener acceso al internet, contar con las tres comidas diarias y tener apoyo de los padres para sus necesidades universitarias entre otras.

La subutilización de la biblioteca es crítica. Los estudiantes solo la visitan, cuando tienen que hacer una sustentación o un trabajo que no encuentren en la Web o más en específico en Google.

No existe una planeación, ni estrategias definidas de estudio: esto es hábitos de estudio y la tendencia es dejar para lo último las responsabilidades académicas.

Como conclusión general tenemos que los estudiantes no hacen un uso apropiado y disciplinar del TAA y si hacen uso del TAA es de manera deficiente y esporádica. Adicional a la baja motivación intrínseca propuesta por los docentes.

7.2. RECOMENDACIONES

La Metacognición y el autoaprendizaje, como estrategia de estudio corresponden desarrollar y motivar en el aula de clase y en el ambiente universitario, con el fin de garantizar estudiantes con autonomía para asumir el proceso pedagógico por créditos académicos.

Implementar el uso del TAA, de manera eficiente y motivada. Esto es que los docentes definan y exijan a los estudiantes un compromiso afectivo con sus asignaturas, a través de acciones que motiven la creatividad e innovación.

La metodología de créditos requiere de la construcción de micro-curriculum apropiado y que exijan al docente un mayor compromiso académico y de investigación en su asignatura y que no se convierta en un “técnico del Video Beam”, o del “PowerPoint”.

Importante que los estudiantes desde el primer nivel – semestre- conozcan y entiendan el concepto del TAA e importancia de ser implementado para garantizar un aprendizaje autónomo y verdadero.

De importancia prioritaria es válido proponer hacer estudios sobre hábitos de estudio y autonomía en la universidad.

REFERENCIAS

Álvarez, B.; González, C. & García, N. (2007). La motivación y los métodos de evaluación como variables fundamentales para estimular el aprendizaje autónomo. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, (2). Recuperado de: http://www.redu.um.es/Red_U/2.

Arada, A; Méndez, N.E; Méndez, M.A. & Pérez O. L. (2009). Orientaciones Metodológicas para el estudio independiente de los estudiantes en carrera de la salud. *Ciencias Médicas*, 8. (s.p.)

Cao, R; Herrera, E. & Rodríguez, J.H. (2010). Aprendizaje centrado en el trabajo independiente. *Educación y Educadores*, 91-106.

Carrasco, J.B.(1997). *Hacia una enseñanza eficaz*. Madrid. Ediciones Rialp,S.A.

Castañeda. S & Ortega I (2002). *Herramientas para la actividad tutorial II- Evaluando estrategias de aprendizaje y la orientación motivacional al estudio*. (s.l.): La joya Ediciones.

Colombia. Presidencia de la República. (2002). *Decreto 808 Por el cual se establece el crédito académico como mecanismo de evaluación de calidad, transferencia estudiantil y cooperación interinstitucional*. Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=5218>

Guay, F; Ratelle, K; Roy, A. & Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences*, 20, 644-653.

Joan R. (2009). *El aprendizaje autónomo en educación superior*. Madrid. Narcea Ediciones.

Aignerren, M. (2009). *Aspectos metodológicos de la encuesta social*. Recuperado de: www.revnut.udea.edu.co/index.php/ceo/article/viewFile/1407/1154

Isaza, R.A., Pérez, O.I., Martínez, L. E., Velásquez, A., & Mercado, M.A. (2006). El tiempo de los estudiantes de medicina en las rotaciones clínicas y el sistema de créditos. *Medical Student's Use of Time During Clinical Clerkships and the Credits Based System. Rev. Cienc. Salud.* 4 (Especial): 136- 146,

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.* (s.l.): Ediciones UNESCO

González, J. & Núñez, P. (1995). *Determinantes del rendimiento Académico: Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto.* Asturias: Universidad de Oviedo.

Izquierdo, P.D. & Cabrera, C. J. (2009). Software Informática en Salud. Una alternativa para el estudio independiente. *Rev Hum Med* (online)., 0(3), 0-0. ISSN 1727-8120.

Marzano, R. J. (1991). Creating an educational paradigm centred on learning through teacher-directed, naturalistic inquiry. En L. Idol y B. F. Jones (Eds.), *Educational values and cognitive instruction. Implication for reform* (pp. 411-442). Hillsdale: Erlbaum.

Rodríguez, R. (2004). El proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto universitario. En *Docencia Universitaria: Orientaciones para la formación del profesorado.* (21-51). Documentos ICE. Asturias: Universidad de Oviedo..

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215

Bravo, J.L., Sánchez, J., & Farjas, M. (2005). *El uso de sistemas de b - learning en la enseñanza universitaria.* Recuperado de: http://www.ice.upm.es/wps/jlbr/Documentacion/Uso_b-LearComu.pdf

Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self control, and other mysterious mechanisms. En F. Weinert and R. Kluwe, 1987. (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

Glaser, R. (1994). Learning theory and instruction. En: G. D'Ydewalle, P. Eelen y B. Bertelson.(Eds.) *International perspectives on psychological science*. New Jersey: Erlbaum.

Yussen, S. (1985). The Rol of Metacognition in Contemporary Theories of Cognitive Development. En D. L. Forrest-Presley, G.E Mackinnon, y T. G. Waller. (Eds). *Metacognition, Cognition and Human Performance. Theoretical Perspectives*. (1).253-283. New York: Academic Press

Rué, Joan (2009) *El aprendizaje autónomo en La Educación Superior*. España: Narcea, S. A. de Ediciones.

Alonso, J. & Mateos, M.M. (1985): *Comprensión lectora: modelos entrenamiento y evaluación. Infancia y aprendizaje*. (s.l.): (s.e.).

Burón, J. (1993): *Enseñar a aprender. Introducción al estudio de la metacognición*. Bilbao: Ed. Mensajero.

Stuart, J. (1970). *Mill System, of Logic. Raciocinative and Inductive, Being a Connected View of the Principies of Evidence and the Methods of Investigation*. Londres: Longman.

Perl, S. (1983). *Understanding composing*. En Hays et al. eds.

Goetz, E.T. (1984): The role of spatial strategies in processing and remembering: A cognitive information processing analysis. En *Spatial learning strategies: Techniques, applications and related issues*. New York: Academic Press.